

# unesp



ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL  
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

XV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA  
SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Educação para o cuidado do mundo:  
dimensões científicas, éticas e  
estéticas da formação docente.



DJANIRA

Djanira da Motta e Silva

Apoio:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE  
MESQUITA FILHO” (UNESP)

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**V Congresso Nacional de Formação de  
Professores e XV Congresso Estadual Paulista  
sobre Formação de Educadores**

**24 a 26 de novembro de 2021- Online**

**Volume 3**

**São Paulo**



**2021**

---

C749a

Congresso Nacional de Formação de Professores (5., 2021 : São Paulo, SP)

Anais [do] V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico], 24 a 26 de novembro de 2021 / coordenação, Célia Maria Giacheti, et al. - São Paulo : Unesp, 2021.

7 v.

DOI: 10.5016/vcnfp-xvcepe2021v3

ISSN 2359-3822

1. Professores - Formação. 2. Pesquisa educacional. 3. Políticas públicas. 4. Educadores. 5. Inovações educacionais. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). II. Giacheti, Célia Maria. III. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. IV. Título.

CDD - 370.71

---

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

## **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"**

Prof. Dr. Pasqual Barretti - Reitor

Profa. Dra. Maysa Furlan - Vice Reitora

Profa. Dra. Celia Maria Giacheti – Pró-reitora de Graduação

### **Corpo Editorial**

Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação/Unesp e Presidente do Congresso

Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Pró-reitoria de Graduação/Unesp

### **Comissão Organizadora:**

Profa. Dra. Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação e Presidente do Congresso

Prof. Dr. Amadeu Moura Bego - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Profa. Dra. Maria Odila Hilário Cioffi - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Profa. Dra. Silvana Aparecida B. G. Vidotti - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Alexandre Donizete Pazoti – Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Maira Kikuti Nunes – Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Maria Lúcia de Camargo - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

### **Comissão Científica**

Adair Mendes Nacarato - Universidade São Francisco

Adriana de Lima Terçariol - Uninove

Alessandra de Andrade Lopes - Unesp

Aline Maria De Medeiros Rodrigues Reali - UFSCar

Aline Sommerhalder - Universidade - UFSCar

Alisson Antonio Martins - UTFPR

Amadeu Moura Bego - Unesp

Ana Claudia Fidelis - PUC/Campinas

Ana Claudia Vieira Cardoso - Unesp

Ana Maria de Andrade Caldeira - Unesp

Ana Maria Klein - Unesp

Ana Maria Martins da Costa Santos - Unesp

Anna Augusta Sampaio de Oliveira - Unesp

Beatriz Ceschim - Unesp

Bernardete Angelina Gatti - FCC

Bernadete Benetti - Unesp

Carla Andrea Brande - SEE/SP

Carlos Eduardo Albuquerque de Miranda - Unicamp

Carlos da Fonseca Brandão - Unesp

Carmem Juliani - Unesp

Carolina Gonçalves Souza - Secretaria de Educação Municipal - Rio Claro

Celia Maria Giacheti - Unesp  
Cinthia Magda Fernandes Ariosi - Unesp  
Cintia Salgado Azoni - UFRN  
Cláudia Regina Mosca Giroto - Unesp  
Cristiane Nespoli de Oliveira - Unesp  
Daisi Terezinha Chapani - UESB  
Denice Bárbara Catani - USP  
Denise de Cássia Moreira Zornoff - Unesp  
Edson do Carmo Inforsato - Unesp  
Elen Aparecida Martines Morales - Unesp  
Eliana Marques Zanata - Unesp  
Eliane Aparecida Bacocina - IFSP  
Elieuzza Aparecida de Lima - Unesp  
Elizabeth Cardoso - PUC/SP  
Fábio César Braga de Abreu e Lima - Unesp  
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin - Unesp  
Fernanda da Rocha Brando Fernandez - USP  
Filipe Rafael Gracioli - IPHAN  
Filomena Elaine Paiva Assolini - USP  
Flavia Medeiros Sarti - Unesp  
Flávio Valadares - IFSP  
Francisco José Brabo Bezerra - UFABC  
Fúlvia Eloá Maricato - UEM  
Giovana Maria Gonçalves da Silva - Unesp  
Hilda Maria Gonçalves da Silva - Unesp  
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho - Unesp  
Isabel Melero Bello - UNIFESP  
João Eduardo Fernandes Ramos - UFPE  
Karin Adriane H. Pobbe Ramos - Unesp  
Laura Noemi Chaluh - Unesp  
Lilian Aparecida Ferreira - Unesp  
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz - Unesp  
Luciana Del Rio Pinoti - Unesp  
Luciana Maria Lunardi Campos - Unesp  
Lucy Mary Soares Valentim - FATEB  
Maevi Anabel Nono - Unesp  
Marcília Elis Barcellos - CEFET/RJ  
Marcio Vinicius Corallo - IFSP  
Marco Antonio Rossi - Unesp  
Margarete Bertolo Boccia - Uninove  
Mari Clair Moro Nascimento - UEL  
Maria Amélia Dalvi - UFES  
Maria Betanea Platzer - Faculdade São Luiz - Jaboticabal  
Maria Cândida Soares Del Masso - Unesp  
Maria da Graça Melo Magnoni - Unesp  
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi - Unesp  
Maria Ednéia Martins - Unesp

Maria Letícia Pedroso Nascimento - USP  
Maria Odila Hilário Cioffi - Unesp  
Maria Regina Guarnieri - Unesp  
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo - Unesp  
Maria Teresa V. Van Acker - Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo  
Marina Caprio - IFECT/SP  
Marina Cyrino - Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras  
Marineide de Oliveira Gomes - UNIFESP  
Monica Pereira dos Santos - UFRJ  
Natalina Aparecida Laguna Sicca - CUMML  
Neila Tonin Agranionih - UFPR  
Nelson Antonio Pirola - Unesp  
Paloma Rodrigues Siebert - IFP  
Raquel Gomes de Oliveira - Unesp  
Raquel Lazzari Leite Barbosa - Unesp  
Renata Marcílio Cândido - Unifesp  
Renata Portela Rinaldi - Unesp  
Renato Eugenio da Silva Diniz - Unesp  
Ricardo Henrique de Souza - Secretaria de Educação Municipal - Campo Grande  
Rita Melissa Lepre - Unesp  
Rosana Louro Ferreira Silva -- USP  
Rosane Michelli de Castro - Unesp  
Rosângela Gravioli Prieto - USP  
Rosemary Traboldi Nicacio - Faculdades Integradas de Ourinhos  
Rozana Aparecida Lopes Messias - Unesp  
Sadao Omote - Unesp  
Samuel de Souza Neto - Unesp  
Sandra Luzia Weobel Straub - Unemat  
Sebastião de Souza Lemes - Unesp  
Selma Machado Simão - Unicamp  
Sergio Fabiano Annibal - Unesp  
Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Unesp  
Simone Aparecida Capellini - Unesp  
Soellyn Elene Bataliotti - Unesp  
Sueli Guadalupe de Lima Mendonca - Unesp  
Sueli Liberatti Javaroni - Unesp  
Taitiany Karita Bonzanini - USP  
Tatiana Schneider Vieira de Moraes - Umesp  
Thais Cristina Rodrigues Tezani - Unesp  
Thalita Quatrocchio Liporini - UNB  
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - Unesp  
Vivian Batista da Silva - USP  
Wanderlei Sebastião Gabini - Secretaria de Educação Municipal – Jaú

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	09
<b>EIXO 03: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E DA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMUNICAÇÃO DE PESQUISA</b>	
Aspectos bibliográficos de pesquisa sobre propostas curriculares dos cursos de pedagogia da Unesp e a organização temporal na educação infantil.....	11
Aspectos do desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar e a teoria de Elkonin: reflexões iniciais.....	24
Atividades com música na educação de bebês: o que pensam os graduandos de pedagogia?.....	37
Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes.....	46
Desenvolvimento do juízo moral em crianças pequenas por meio do movimento na educação infantil.....	59
Estudo bibliográfico de publicações sobre conflitos na educação infantil.....	70
O desafio do fazer-se coletivo: narrativas da construção.....	81
Percepção de graduandos de pedagogia acerca do uso do brinquedo na creche.....	89
Percepção dos graduandos de pedagogia sobre a formação para o uso das AVDS na educação infantil.....	98
Pesquisa-ação colaborativa: importância da educação escolar para crianças de 0 a 3 anos de idade.....	107
Relação do desempenho em habilidades matemáticas e leitura em escolares com dislexia.....	117
Saberes da docência com bebês na educação infantil: reflexões sobre fontes de aquisição.....	127

### **EIXO 03: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

Com o fusca queimado, lá se foi o material do PNAIC. O que ficou?.....	140
Formação de professores da educação infantil: um relato sobre estágio supervisionado em uma unidade universitária federal de educação infantil.....	152
Formação docente para educação infantil: relato de uma experiência de estágio supervisionado em tempos de pandemia.....	163
Formação humana de professores de bebês em ações de extensão: estudos e apropriações.....	175
O jogo e a contação de histórias como ferramentas para o processo de desenvolvimento infantil.....	188
Práticas pedagógicas com bebês baseadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	198
Projeto de leitura durante o ensino remoto: sacola de histórias.....	206



## **Apresentação**

A Pró-reitoria de Graduação da Unesp realizou entre os dias 24 a 26 de novembro de 2021 mais uma edição do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. O evento é realizado bianualmente com convidados nacionais e internacionais, reunindo estudantes de graduação, pós-graduação, professores da educação básica, professores universitários e demais profissionais que atuam na educação.

O V Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, recebeu aproximadamente 450 participantes, que nos três dias de evento participaram das discussões e reflexões sobre a educação nacional, cuja temática foi " Educação para o cuidado do mundo: dimensões científicas, éticas e estéticas da formação docente".

Os Anais publicam os trabalhos aprovados que expressam o estado da arte da área com pesquisas e experiências realizadas em quase todos os estados brasileiros, no formato de apresentação oral. Esta publicação foi organizada contemplando os sete eixos temáticos do evento: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica; Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica; Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil; Formação de professores da educação superior; Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade; Inovações metodológicas e o uso de tecnologias educacionais; Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional.

Com a certeza de contribuir para a melhoria da educação brasileira, desejamos que todos os leitores e pesquisadores da área aproveitem ao máximo desta publicação e que a leitura possibilite importantes reflexões sobre o campo da formação de professores no Brasil.

Prof. Dra. Celia Maria Giacheti  
Pró-reitora de Graduação – Unesp

V Congresso Nacional de Formação de  
Professores e XV Congresso Estadual Paulista  
sobre Formação de Educadores

Volume 3

Eixo 03: Formação de Professores  
Alfabetizadores e da Educação Infantil

Comunicação de Pesquisa

# ASPECTOS BIBLIOGRÁFICOS DE PESQUISA SOBRE PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP E A ORGANIZAÇÃO TEMPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Natal PRIETO, Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília, Unesp,  
m.prieto@unesp.br

Elieuzza Aparecida de LIMA, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp,  
elieuzza.lima@unesp.br

Maria Aparecida Zambom FAVINHA, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp,  
maria.favinha@unesp.br

Tatiana Schneider Vieira de MORAES, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília,  
Unesp, tatiana.moraes@unesp.br

Eixo 3: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil

## RESUMO

Esta exposição retrata encaminhamentos de pesquisa de doutorado em andamento. O objeto das reflexões são os currículos dos cursos de Pedagogia de unidades da Unesp e questões sobre a organização temporal na Educação Infantil na formação inicial de professores. O objetivo geral da pesquisa é: analisar aspectos das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia de 6 (seis) unidades da Unesp, buscando em seus projetos pedagógicos, ementas e planos das disciplinas referentes à Educação Infantil, indícios teóricos e conceituais do trabalho com questões concernentes à organização temporal na Educação Infantil. Especificamente, foca-se, neste texto, caracterizar aspectos sobre a formação de professores no Brasil, em particular, aquela referente à atuação na Educação Infantil. A fim de cumprir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da formação de professores no Brasil, com foco no currículo do curso de Pedagogia, além de ações posteriores de produção de dados por meio de análise de propostas curriculares dos cursos de Pedagogia de *Campis* da Unesp, a fim de apreender indícios acerca da realidade que constitui tal formação. Para este texto, trazemos resultados parciais da pesquisa bibliográfica e suas contribuições para o processo de formação inicial relativo às implicações pedagógicas da organização temporal na Educação Infantil. Destas podemos destacar a pouca visibilidade dada a Educação Infantil e suas especificidades nos currículos do curso de Pedagogia e a necessidade de que tais currículos dos cursos de Pedagogia sejam organizados de modo que suas disciplinas ofereçam ao professor em formação condições para refletir sobre as especificidades da docência na Educação Infantil com vistas à humanização.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação inicial de professores. Pedagogia.

## Introdução

Apresentamos nas páginas que se seguem uma breve exposição dos encaminhamentos e resultados iniciais obtidos por meio de pesquisa de doutorado em andamento, cujo o objeto de estudo são os currículos dos cursos de Pedagogia de

unidades da Unesp e questões sobre a organização temporal na Educação Infantil na formação inicial de professores.

Destacamos que a pesquisa em questão será desenvolvida em duas fases, num primeiro momento uma pesquisa bibliográfica a fim de contribuir com a ampliação dos conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil, em especial, a formação para atuar na Educação Infantil e, posteriormente, ação com base nos documentos dos cursos. Para esta apresentação foi realizado um recorte para discutir apenas os dados bibliográficos.

A escolha por este tema justifica-se a partir de resultados obtidos em pesquisa de mestrado concluída no ano de 2016 que teve como foco a organização temporal em Escolas de Educação Infantil e suas contribuições para o processo de humanização das crianças. Dentre os aspectos encontrados a partir da discussão e análise dos dados no mestrado, pudemos observar a existência de um tempo individual da criança, presente nos discursos docentes, mas que, na prática pedagógica, não é respeitado devido a uma organização temporal fragmentada e realizada a partir das necessidades e tempos dos adultos. Além disso, a pesquisa revelou a organização temporal como tarefa da gestão escolar com pequena participação docente, normalmente resumida na elaboração de quadros de horários a partir de imposições institucionais.

Tais resultados nos levaram a pensar na emergência de programas de formação inicial projetados para fundamentar cientificamente os professores, a fim de que tenham consciência de seu papel como organizador de um tempo institucional que respeite o tempo individual das crianças e que seja intencionalmente dirigido a formação da humanidade.

A inquietação causada por tais resultados nos encaminhou ao objetivo da pesquisa, qual seja: *analisar aspectos das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia de 6 (seis) unidades da Unesp, buscando em seus projetos pedagógicos, ementas e planos das disciplinas referentes à Educação Infantil, indícios teóricos e conceituais do trabalho com questões concernentes à organização temporal na Educação Infantil*. E, como objetivo específico. Especificamente, foca-se, neste texto, caracterizar aspectos sobre a formação de professores no Brasil, em particular, aquela referente à atuação na Educação Infantil.

### **Fundamentação Teórica**

Destacamos que este texto, assim como a pesquisa ora apresentada, encontra subsídios científicos em estudos da Teoria Histórico-Cultural. Na ótica desta Teoria, o desenvolvimento humano é histórico e social e decorre das relações que o sujeito

estabelece, desde o nascimento, com o outro, com o meio e com os objetos da cultura. A educação – particularmente a escolar – é, nesta lógica, processo gerador de condições e relações essenciais à formação da humanidade em cada sujeito.

O desenvolvimento cultural impulsiona a formação das funções psicológicas superiores como a linguagem, pensamento, memória e atenção voluntária que têm sua gênese na atividade social humana. São as funções psicológicas superiores que diferenciam o homem dos animais, pois dão a ele condições de agir sobre a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades, o que o torna, ao mesmo tempo, produto do seu meio e sujeito ativo na constituição desse meio (LURIA, 2014).

Entretanto, para que esse processo ocorra, as relações sociais são imprescindíveis, pois o desenvolvimento ocorre na medida em que o sujeito se relaciona com o mundo à sua volta e se apropria da cultura mais elaborada. Tais relações são sempre mediadas pela intervenção de parceiros mais experientes (adultos e crianças mais velhas); por objetos e instrumentos da cultura; por signos ou símbolos. Assim, a educação torna-se pilar central da construção da humanidade em cada sujeito (criança ou adulto), uma vez que o desenvolvimento acontece a partir do momento que houver aprendizagens (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2010).

Nessa perspectiva, é tarefa do professor apropriar-se de conhecimentos científicos acerca das especificidades do desenvolvimento infantil a fim de que possa atuar como criador de situações que possibilitem mediações que, por sua vez, favoreçam as relações da criança com o objeto cultural, oferecendo oportunidades favoráveis para ela se aproprie de características especificamente humanas. Decorre disso, o valor de pensarmos a organização curricular dos cursos de formação de professores e o quanto oportunizam aos futuros profissionais reflexões sobre uma prática docente fundamentada teórica e filosoficamente, de modo que seja dirigida a humanização das crianças desde bebês.

As proposições de Barbosa e Mendonça (2007) contribuem com nossas reflexões ao afirmarem que, na perspectiva marxista, a Educação é a possibilidade de reconstruir no homem o pensar e fazer como atividades inerentes à natureza humana. Apontam que as sociedades capitalistas geram um grande conflito entre a natureza humana e as relações trabalhistas à medida que vão “obrigando o homem a abandonar aquilo que o diferencia dos outros animais: a capacidade de refletir sobre suas ações. A educação, então, tem a função de reconstruir em cada ser humano a natureza humana.” (BARBOSA; MENDONÇA, 2007, p. 163-134).

Libânio (2004) evidencia que o que esperamos das aprendizagens e desenvolvimento das crianças é o que devemos esperar dos cursos de formação dos professores. Dessa forma, se o objetivo da Educação Infantil é desenvolver nas crianças

as máximas capacidades humanas, também este deve ser o objetivo dos cursos de formação inicial que preparam professores para atuar com essa faixa etária. Afinal, só é possível oferecer ao outro aquilo que foi apropriado pelo indivíduo.

Defendemos, assim, que todas as escolhas feitas para as crianças nas Escolas de Educação Infantil estão diretamente relacionadas às concepções dos professores, o que nos leva a refletir sobre cursos de formação inicial que oportunizem a constituição da identidade do profissional de Educação Infantil, levando-os a refletir sobre sua formação e as implicações dela em sua prática educativa. Afinal, nas Escolas de Educação Infantil, o professor é o responsável por organizar tempos, espaços, materiais e situações educativas, ou seja, de organizar, intencional e conscientemente, o processo de formação social da personalidade e inteligência das crianças (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

Os processos de apropriação das capacidades humanas, formadas historicamente e objetivadas na cultura material são organizados por meio do ensino e da educação. Isso significa que mudanças na aprendizagem exigem mudanças no ensino e, portanto, mudança no modo como esses profissionais estão sendo formados. Trata-se, pois, da necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias dos processos de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNIO, 2004).

Ninguém nasce professor, assim como não nascemos com as inscrições em nosso DNA do que seremos no decorrer da vida adulta. Do mesmo modo que nos tornamos humanos nas relações que estabelecemos com o outro e com a cultura mais elaborada, mediante a apropriação dos bens culturais criados no decorrer da história, nos tornamos professores de Educação Infantil na medida em que nos apropriamos de conceitos específicos sobre essa etapa do desenvolvimento e os objetivamos em nossa prática educativa intencionalmente direcionada às máximas possibilidades de aprendizagens e formação humana na infância.

Assim, compartilhando das ideias de Cruz (2013), argumentamos que o trabalho de formação docente é marcado, do mesmo modo, pelas relações históricas e sociais em que se realizam. Isso significa que professoras e professores vão se formando e se constituindo em sua singularidade no contexto das relações sociais e de trabalho, em que marcas das formas de organização social do trabalho docente e dos modelos de professor em circulação nas práticas sociais vão sendo internalizadas e, ao mesmo tempo, resignificadas, num movimento que implica unidade e dispersão, continuidades e rupturas (CRUZ, 2013).

Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de oferecer aos professores e professoras em formação a possibilidade de pensar e repensar a docência na Educação Infantil e suas especificidades e assim, significar sua prática pedagógica por meio da atividade de ensino.

### **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa ora apresentada vem sendo conduzida a partir de duas fases. A primeira fase, descrita neste trabalho, apresenta aspectos dos processos concernentes à pesquisa bibliográfica e ao estudo teórico baseado no enfoque Histórico-Cultural. O intuito dessas ações foi ampliar os conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil e, no conjunto, sistematizar fundamentos sobre os conceitos teóricos indispensáveis para uma atuação docente consciente e intencional.

As buscas foram realizadas para a composição do corpus da pesquisa bibliográfica aconteceram entre julho de 2020 e fevereiro de 2021. Para essa atividade, usamos como referências artigos, dissertações, teses, livros e capítulos de livros, pesquisados nos seguintes catálogos: Catálogo de Dissertações e Teses da Capes; Catálogo de Dissertações e Teses Acervus – Unicamp; Catálogo Dissertações e Teses Athenas – Unesp; Catálogo Dissertações e Teses Dédalus – USP; Portal de periódicos da Capes.

Para a efetivação das buscas realizadas nas fontes digitais, utilizamos expressões combinadas com o operador booleano AND, como: Tempo AND Educação Infantil; Tempo AND Teoria Histórico-Cultural; Currículo AND Pedagogia AND Educação Infantil a fim de obter, a partir da combinação de expressões, resultados mais abrangentes. Além dessas, recorreremos ainda às expressões Currículo do curso de Pedagogia e Currículo em Pedagogia, sem os operadores booleanos. Os elementos de delimitação foram: recorte temporal – trabalhos produzidos entre 2009 (ano da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil) (BRASIL, 2009) e 2020 (ano de início da investigação); Trabalhos advindos de Programas de Pós-graduação em Educação, Publicações brasileiras e em português; quando artigos, revisados por pares.

A segunda fase da pesquisa tem o intuito de analisar as propostas curriculares dos 6 (seis) cursos de Pedagogia das Unesp – *Campus* de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Tais análises envolvem o Projeto Pedagógico do curso, as Ementas e os Planos de disciplinas referentes à Educação Infantil e será pautada com base na teoria que fundamentada esta investigação.

De acordo com Silva (2015, p. 88), “Apropriar-se do objeto em sua dinâmica é basilar no método materialista histórico-dialético”. Nesta direção, a segunda fase da

pesquisa objetiva o estudar os currículos dos cursos de Pedagogia das Unesp, com olhar direcionado às disciplinas específicas na Educação Infantil, com foco em suas contribuições para que futuros professores tenham condições de planejar e organizar o tempo em favor da humanização das crianças.

### **Discussão e resultados**

Em virtude de a pesquisa estar em andamento, neste texto, trazemos resultados parciais da pesquisa bibliográfica. O processo já efetivado de revisão e pertinente à área investigada indica que não há quantidades expressivas de trabalhos científicos com foco no tema.

Destacamos que, em virtude dos limites deste texto, optamos pelo detalhamento de resultados parciais obtidos por meio de pesquisas no Banco de Dissertações e Teses da Capes – considerando sua abrangência – usando as palavras-chave: Currículo; Pedagogia; Educação Infantil combinados pelo operador booleano AND e sintetizadas no Quadro 1:

**Quadro 1** – Trabalhos localizados no catálogo de Dissertações e Teses da Capes

<b>Catálogo de Dissertações e Teses da Capes</b>		
<b>Expressões de busca</b>	<b>Total</b>	<b>Sobre o tema</b>
Currículo AND Pedagogia AND Educação Infantil	745	17

**Fonte:** Dados de pesquisa (2021)

Como é possível observar a partir das expressões de busca *Currículo AND Pedagogia AND Educação Infantil*, localizamos um total de 745 (setecentos e quarenta e cinco) trabalhos dos quais 17 (dezessete) foram selecionados, sendo 5 (cinco) teses produzidas entre 2009 e 2015 e 12 (doze) dissertações produzidas entre 2011 e 2019. Os demais trabalhos localizados abordavam assuntos tais como: Educação Especial; Psicologia; Gênero e Sexualidade; Música; Ciências; Ensino Fundamental; Matemática; Tecnologia; Multiculturalismo; Letramento; Libras; Educação a distância; Espaços não escolares; Letramento digital; Políticas Públicas; Avaliação educacional; Docência hospitalar; Livro Didático, dentre outros e, por este motivo, foram excluídos.

Os dados apresentados confirmam a indicação feita anteriormente sobre a ausência de quantidades significativas de trabalhos sobre o tema da pesquisa ora discutida. Entretanto, os títulos incluídos neste estudo contribuem para conhecermos o que já foi escrito sobre o tema pesquisado e, também, para um aprofundamento de conceitos essenciais à reflexão pretendida.



Nos limites deste texto, dos 17 (dezessete) títulos localizados na pesquisa bibliográfica, discutimos as proposições apresentadas em 6 (seis) trabalhos: Cavalcante (2014), Castro (2015), Lima (2015), Ribeiro (2015) e Tavella (2019), conforme apresentado no Quadro 2

**Quadro 2** – Objetivo e principais aspectos das pesquisas investigadas

<b>Citação (autor/ano)</b>	<b>Objetivo da pesquisa</b>	<b>Aspectos principais</b>
Cavalcante (2014)	Investigar e analisar a produção acadêmica relativa à formação do profissional da EI em nível superior	As pesquisas referentes à formação docente para EI por meio da análise curricular, revelam duas perspectivas diferentes: 1) Influência de objetivos e propostas educativas característicos do Ensino Fundamental e didatização da brincadeira, do jogo, da arte e das ciências; 2) Consolidação de uma Pedagogia da infância que reconhece as especificidades da Educação Infantil e toma como ponto de partida a criança e seu desenvolvimento
Castro (2015)	Realizar uma análise comparada entre os currículos dos cursos de Pedagogia, presencial e à distância, da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – tendo como foco a formação de professores que vão atuar na Educação Infantil	A incidência de disciplinas específicas para EI é significativamente maior no curso presencial. Os resultados obtidos apontam para concepções diferentes acerca das especificidades da docência na EI, além das diferentes percepções dos grupos sobre a relação entre teoria e prática no dia a dia educativo.
Lima (2015)	Promover um estudo acerca da constituição inicial em Pedagogia tendo como foco a formação de pedagogos que iriam atuar na etapa da Educação Infantil.	Análises do currículo de um curso de Pedagogia de um Instituto de Educação Superior em Porto Alegre evidenciam uma invisibilidade de questões relacionadas à infância e a necessidade de que os cursos de Pedagogia repensem sua organização curricular em busca de um espaço legítimo para a infância.
Ribeiro (2015)	Problematizar os saberes e metodologias elencados para o curso de formação de pedagogos frente às especificidades das crianças, seus saberes culturais e formativos e os desafios colocados para o exercício dessa ação pedagógica diante	A pesquisa permitiu compreender que, do processo de formação inicial de professores, surgem tensões que deixam marcas na formação de professores e alunos, especialmente nos desafios enfrentados por estes docentes diante da precarização de sua ação, além da necessidade de

	das metas estabelecidas pelo processo de universalização da educação básica.	repensar sua prática pedagógica junto às crianças na escola.
Tavella (2019)	Compreender os movimentos de seu currículo no que concerne a formação de professores para Educação Infantil	A inserção e permanência da Educação Infantil no currículo do curso de Pedagogia investigado, ocorreu e foi se transformando a partir de discussões teóricas sobre as especificidades dessa etapa da educação, bem como de políticas governamentais que acompanharam a história da educação nesse país.

**Fonte:** Dados de pesquisa (2021)

Os estudos realizados por Cavalcante (2014) em sua pesquisa de mestrado sobre a formação de profissionais para atuar na Educação Infantil, evidenciam que os cursos analisados revelam a utilização de linguagem não apropriada às características das crianças pequenas e própria do Ensino Fundamental, valorização de processos de alfabetização, trabalho com disciplinas centradas na transmissão de conteúdo, ausência de propostas fundamentais para etapa como cuidado e educação, organização do espaço e do tempo, especificidades do desenvolvimento infantil, dentre outras.

Em sua tese de doutorado, Lima (2015) reflete sobre a formação inicial de professores e suas contribuições para a docência na Educação Infantil. A autora inicia seu texto com uma importante discussão sobre o lugar ocupado pelo Ensino Superior dentro de uma sociedade neoliberal, pontuando o desafio e a responsabilidade dos cursos de Pedagogia em formar um profissional que busque, diariamente em sua prática, romper com o *status quo*.

Assim, ao discutir sobre o Ensino Superior e a Educação emancipatória, a autora afirma que o papel fundamental do Ensino Superior contemporâneo enquanto instituição de formação de professores

Se entendermos que a emancipação se desenvolve em meio a espaços politizados, com diálogo e reflexões, o ensino superior pode (ria) ser encarado como celeiro para a promoção da emancipação, pois é um espaço onde se pode (ria) pensar livremente e debater questões sociais com autonomia e visão crítica a realidade. (LIMA, 2015, p. 49).

A estudiosa evidencia também a necessidade de se rever os diferentes papéis das instituições de educação superior, tanto como espaço de produção de conhecimento como espaço para formação de pedagogos a fim de privilegiar um ensino que conduza esses profissionais a uma docência humanizadora (LIMA, 2015).

Em acréscimo, salienta que as reflexões sobre o curso de Pedagogia envolvem, também, pensar sobre a “[...] cientificidade do profissional que a desempenha.” (LIMA,

2014, p. 123). Além disso, de acordo com a autora, à docência para Educação Infantil não é algo novo na história da Educação, mas sua profissionalidade sim, tanto que, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a única exigência para o exercício da docência na Educação Infantil era “gostar de crianças”, ou seja, não havia a necessidade de formação específica.

Sendo assim, a construção da identidade do professor de Educação Infantil começou a ser constituída a partir dessa data, exigindo atenção especial e reflexões a fim de que os cursos de formação inicial de professores priorizem em seus currículos as particularidades para a atuação na Educação Infantil.

No mesmo ano, Castro (2015) discute a formação de professores para Educação Infantil tomando como base o currículo de dois cursos de Pedagogia. O autor inicia suas reflexões evidenciando a oposição entre a função da creche e da pré-escola. Assim, de um lado, temos as creches onde o trabalho docente é vinculado, historicamente, ao voluntariado ou a agentes sem formação específica e em nível superior. Nesses espaços, ainda prevalecem profissionais muitas vezes mal remunerados, pouco amparados pela legislação nacional no que concerne a sua profissionalidade e com práticas assistencialistas orientadas para a reprodução e perpetuação de um sistema político e social baseado numa sociedade de classes, no qual o valor, os direitos e o tratamento dado às pessoas são definidos pela quantidade de bens materiais que elas detêm (CASTRO, 2015).

De outro, temos as pré-escolas com professores com formação pedagógica específica, com foco no desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo das crianças, assumindo uma função escolarizante (CASTRO, 2015). O autor destaca ainda que tal oposição entre a função pedagógica e a assistencial no que se refere à função da escola da infância (creches e pré-escolas) marca a educação oferecida às crianças e, conseqüentemente, a formação dada aos profissionais que pretendem atuar na área.

O autor parte do princípio que a formação de professores para Educação Infantil é um dos maiores desafios da Educação neste país o que justifica a necessidade de reflexões e debates sobre a organização curricular dos cursos de formação inicial. Dos resultados obtidos a partir de suas análises sobre os currículos do curso de Pedagogia, Castro (2015) afirma que nas grades curriculares e nas propostas pedagógicas de cada uma de suas disciplinas estão expressas a filosofia e os conceitos que alicerçam a percepção de formação docente de cada curso, ou seja, qual profissional se deseja formar, revelando, ainda, suas concepções acerca da infância e das especificidades de formação para essa área de atuação.

Ribeiro (2015), em sua tese de doutorado, investiga o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. De seus estudos destacamos o valor de se repensar

os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia a fim de que estes contemplem em sua organização saberes científicos que atendam a professores e alunos do curso de Pedagogia no efetivo exercício de sua prática, aproximando a Universidade do chão da escola (RIBEIRO, 2015)

A estudiosa aponta que sua pesquisa evidenciou um aumento da carga horária para área de Educação Infantil no curso investigado. Contudo, ainda há retrocessos e impasses na formação do professor para atuar na Educação Infantil, especialmente frente a universalização da Educação Básica que, dentro do atual contexto histórico, político, econômico e social tem privilegiado aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos. O que significa que há ampliação de vagas nas escolas públicas, mas essa ampliação não vem associada a qualidade da educação oferecida as crianças (RIBEIRO, 2015).

Sobre a universalização da Educação básica, afirma:

Entendemos por “universalização” da educação básica a “multiplicação” do acesso à escola pública, gratuita, laica, de qualidade e promoção da igualdade a todas as crianças e jovens de nosso país. E não, uma universalização que se pretende homogeneizar processos formativos e crianças que se decidem quais são os melhores saberes a compor sua cidadania, esquecendo que esse sujeito de direitos, produzido e produtor de cultura, é partícipe direto da construção “democrática” de um país idealizado e pretendido para eles. (RIBEIRO, 2015, p. 213).

Ribeiro (2015) ressalta que é perceptível que a Universidade tem se empenhado para superar os desafios impostos pela universalização do ensino, especialmente no que se refere a uma formação inicial na qual uma aproximação entre universidade e escola aconteça de fato a fim de que as futuras práticas desses profissionais em formação se efetivem em um trabalho pedagógico humanizador e significativo.

A fim de que possamos oferecer as crianças, na escola da infância aprendizagens humanizadoras e possibilidades de desenvolvimento é essencial que a formação inicial do professor oportunize a apropriação de conceitos teóricos-científicos, nos quais suas escolhas para as crianças estarão alicerçadas. Sem os conhecimentos teórico-científico acerca das especificidades da infância, o professor pouco poderá contribuir no processo de desenvolvimento de suas crianças.

Em sua dissertação, Tavella (2019) investiga o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande a partir de análises de diferentes versões do Projeto Político Pedagógico da instituição e de ementas de disciplinas.

A partir de uma análise histórica desses currículos a autora verificou que a entrada de disciplinas referentes a Educação Infantil ocorreu, num primeiro momento, a partir de condições externas, quais sejam, as crescentes discussões relativas ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos. E, em um segundo momento, a partir do movimento

interno na instituição, de profissionais que lutavam pela entrada da Educação Infantil no currículo (TAVELLA, 2019).

A autora discorre sobre as conquistas trazidas pelas lutas sociais e novas legislações que apontam para a prioridade para educação das crianças a partir das especificidades de seu desenvolvimento. Suas análises chegam ao ano de 2006 com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e a reorganização do currículo do curso em questão a fim de atender as novas exigências legais. Assim, o currículo “[...] constitui em um modo de ação que intenta conduzir, moldar e modificar a conduta desses estudantes de forma a torná-los indivíduos polivalentes, generalistas e empreendedores de sua própria realização profissional.” (TAVELLA, 2019, p. 113).

Pelo exposto, a partir das discussões apresentadas nos textos selecionados para compor a discussão proposta nesta exposição, reafirmamos a necessidade de se reavaliar o lugar que a Educação Infantil vem ocupando nos currículos dos cursos de Pedagogia, a fim de que as especificidades do desenvolvimento infantil e da docência na Educação Infantil sejam contempladas pelas disciplinas e fortaleçam a profissionalidade dos professores em formação.

## **Conclusão**

Pelo exposto, esperamos que as ações já empreendidas na investigação aqui apresentada contribuam com as discussões acerca da Educação Infantil no que concerne à formação de professores e à apropriação de conhecimentos científicos que alicercem uma prática educativa na qual a organização do tempo respeite as necessidades, os direitos e as especificidades do desenvolvimento infantil.

A fim de que as Escolas de Educação Infantil garantam um pleno desenvolvimento da criança na infância, torna-se vital a compreensão que todos os participantes da prática educativa são protagonistas e influenciam potencialmente para fazer avançar ou não o desenvolvimento infantil, porque todas as pessoas, adultas ou não, são provocadoras de relações que afetarão as crianças, quer seja de modo positivo ou negativo.

Assim, emerge a necessidade de que os currículos dos cursos de Pedagogia sejam organizados de modo que suas disciplinas oportunizem ao professor em formação condições para refletir sobre as especificidades da docência na Educação Infantil com vistas à humanização.

## **Referências**

BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. Formação de professores de sociologia: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 159-176. Jan./Jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccovil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccovil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 08 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05/2009** estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

CASTRO, L. V. de. **Encontros dos Rios: um estudo comparado da formação de professores de Educação Infantil em dois cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da UNIRIO**. 2015. 248 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

CAVALCANTE, G. de O. **Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000 – 2013)**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

CRUZ, M. N. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. **Psic. Da Ed.**, São Paulo, 36, 1º sem. 2013, pp. 29-40.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p. 261-284.

LIBÂNIO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIMA, S. D. de. **Formação (inicial) em pedagogia: um outro olhar para as infâncias**. 2015. 204 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 13 ed São Paulo: Ícone, 2014. p. 21-39.

RIBEIRO, Lucia de M. **Saberes e metodologias da Educação Infantil: o curso de pedagogia – UFAL em questão**. 2015. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Alagoas, 2015.

SILVA, G. L. R. da. A educação de jovens e adultos sob os fundamentos do método materialista histórico-dialético: a formação do trabalhador precariamente escolarizado para além das aparências. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Orgs.) **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

TAVELLA, Alana D. **O curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG: deslocamentos operados no currículo para a formação de docentes da educação infantil**. 2019. 157 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, 2019.

TEIXEIRA; S. R.; BARCA, A. P. A. de. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar p pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A. da; MELOO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 29-39.

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

# ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DO JOGO PROTAGONIZADO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR E A TEORIA DE ELKONIN: REFLEXÕES INICIAIS

Maria Aparecida Zambom FAVINHA, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp  
Elieuzza Aparecida de LIMA, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp  
Mariana Natal PRIETO, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp  
([maria.favinha@unesp.br](mailto:maria.favinha@unesp.br))

Eixo 3: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil

## Resumo

O texto traz resultados preliminares de pesquisa de mestrado em andamento. A investigação tem como objetivo geral compreender os aspectos conceituais para caracterizar e entender as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar, com enfoque na Teoria de Elkonin. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com foco nos pressupostos científicos de Elkonin (2009), articulados a outros fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. A partir de referencial teórico, afirma-se o jogo protagonizado como atividade mobilizadora de desenvolvimento no período pré-escolar, expressando a necessidade de a criança reconstituir atividades produtivas humanas, protagonizando ações do adulto e tendo como referência condições concretas de vida e educação. Ao ofertar situações educativas dirigidas à atuação ativa da criança e à relação com bens culturais, desde o nascimento, o professor pode potencializar os temas e conteúdos desenvolvidos nos jogos, no período pré-escolar. Nesse sentido, compreende-se o desenvolvimento humano como social, histórico e movido pelas relações autênticas da criança com a cultura. Buscas no Banco de Dissertações e Teses da Capes, na Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciELO e no Portal de Periódicos da Capes, revelaram escassez de trabalhos científicos, materializados em artigos, dissertações e teses. Dos onze trabalhos localizados e sistematizados, foi possível agrupá-los em três eixos de discussões, acerca do valor e possibilidades do jogo para o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança. As reflexões e estudos pretendem ampliar o entendimento das atividades precedentes do jogo protagonizado como possibilidades de motivar seu surgimento e sua sofisticação

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Desenvolvimento do jogo. Teoria de Elkonin.

## Introdução

A pesquisa em andamento fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, com foco nos estudos de Elkonin (2009) e contribuições de outros pesquisadores. Esse arcabouço teórico ampara a compreensão de que o desenvolvimento humano tem caráter cultural e histórico e mediado pelas relações sociais. A possibilidade da criança se desenvolver vincula-se às relações que ela estabelece com o meio social, composto por elementos culturais materiais e imateriais em harmonia com a colaboração de um parceiro portador dessas experiências. Com esse entendimento, a criança aprende a ser humano nas



relações sociais das quais participa, desmitificando a concepção biologizante do desenvolvimento.

As funções psicológicas de caráter humano, como memória, atenção, concentração, pensamento lógico, constituem-se mediante as experiências vividas, por meio de sua atividade. Conforme Leontiev (2010, p. 63):

[...] o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

A análise do conteúdo da própria atividade da criança (LEONTIEV, 2010) torna-se fio condutor para o professor potencializar as funções psicológicas humanas, por meio do processo educativo. Diante do exposto, compreendemos o desenvolvimento como processo dinâmico, determinado pelas condições sociais concretas de vida e de educação, baseando-se em atividades mobilizadoras de desenvolvimento das formas superiores de pensar e agir no mundo.

Isso significa que cada sujeito, desde o nascimento, ao se relacionar ativamente com bens culturais, pode se desenvolver e se constituir como partícipe do gênero humano. Nisso reside pensar-se em uma criança ativa, argumentativa, curiosa e em constante relação com o mundo externo, possibilitando a apropriação do mundo construído culturalmente e historicamente pelo conjunto dos homens e humanizando-se como ser cultural e histórico.

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em cada período da vida e do desenvolvimento humano há uma atividade principal, que direciona o desenvolvimento da criança, propiciando transformações psíquicas. A comunicação emocional direta, a atividade objetual manipulatória e o jogo protagonizado são atividades principais nos seis primeiros anos da infância.

Essas ideias introdutórias amparam o delineamento da pesquisa em andamento, cujo objetivo geral é compreender os aspectos conceituais para caracterizar e entender as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar, com enfoque na Teoria de Elkonin.

Para efetivação do objetivo geral traçamos ações metodológicas, com o intuito de descrever o percurso da pesquisa em andamento. Trata-se de um trabalho científico bibliográfico, e com amparo nas reflexões de Lima e Miotto (2007, p. 42), tem critérios de

buscas e seleções dos caminhos percorridos pela pesquisadora: “O percurso da investigação das soluções obedece aos critérios definidos inicialmente pelo pesquisador (o material bibliográfico selecionado; as fontes; o período; os idiomas, etc.) [...]”.

Em sintonia com Lima e Miotto (2007), o estudo em andamento apresenta critérios de caráter bibliográfico. A revisão bibliográfica efetivada para localização e seleção do *corpus* da pesquisa sinalizou carência de trabalhos referente ao desenvolvimento infantil fundamentado na Teoria de Elkonin (2009). Esse dado parece relevante, dentre outros aspectos, para o prosseguimento e rigor da investigação perspectivando contribuir com consensos e entendimentos sobre a temática.

Essas ideias preliminares embasam a exposição da próxima seção, justificando a escolha da fundamentação teórica.

### **Fundamentação teórica**

A pesquisa fundamenta-se em princípios da Teoria do Jogo de Elkonin (2009). Esse célebre psicólogo russo, nasceu em uma província da Ucrânia, em 29 de fevereiro de 1904. Morreu em Moscou, em 04 de outubro de 1984.

Desde o começo da década de 1930, Elkonin (2009) sentiu-se motivado a pensar na psicologia do jogo, baseando-se nas observações de suas filhas brincando e também mediante participações e proferição de palestras no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado, instituição em que atuava como professor.

Em 1931, conhece Lev Semionovich Vigotski (1896 – 1934). Em 1932, apoiado em Vigotski, Elkonin (2009) revela seus primeiros estudos sobre a brincadeira infantil. Em 1933, Vigotski ministrou várias conferências sobre psicologia infantil no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado e algumas referente ao jogo. A partir dessas conjecturas, Elkonin (2009) embasa seus pensamentos sobre a psicologia do jogo.

A partir dos pressupostos de Vigotski, Elkonin (2009) enfatiza em seus estudos teóricos e experimentais o valor do jogo protagonizado, sua natureza e origem sociais, dependendo da condição social concreta da vida da criança em sociedade. Segundo esse autor:

[...] pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança, na sociedade e não com a ação de energia instintiva, interna, de nenhuma espécie. (ELKONIN, 2009, p. 80).

Com o nascimento, a criança é inserida no mundo social. A partir de relações homem-homem (ELKONIN, 2009, p. 34), inicia-se a atividade principal denominada comunicação emocional. O bebê compreende a atenção, carinho, fala carinhosa, olhar expressivo, movimentos sutis, pela sensação daqueles que estão em seu entorno. Nesse momento, o bebê se relaciona com aspectos da cultura humana, por meio dos sentidos: tato, audição, visão, olfato e paladar.

O seu desenvolvimento é ampliado, paulatinamente, quando o adulto qualifica o ambiente culturalmente. Ao oferecer uma gama de objetos ao alcance do campo de visão dos bebês, os adultos estimulam o seu sistema sensorial e os movimentos das mãos, fundamentalmente emocionais. O estímulo de agarrar, apalpar e realizar movimentos reiterativos evolui a coordenação olho-mão (visomotora), o que se torna base para o surgimento de uma nova atividade principal, denominada de objeto-manipulatória.

Nesse período da infância, a ênfase é a manipulação direta com os objetos, atividade mediante a qual a criança tem possibilidades de ampliar o conhecimento sobre eles. Quando a criança age com os objetos, sua base de referências é o adulto. Nesse processo, o pensamento infantil surge e se aperfeiçoa mediante a percepção e ações que a criança realiza com os objetos. Isso significa que a criança pensa quando age e paulatinamente se apropria da função social dos objetos e essa apropriação dá condições para que ela possa agir mediante esse uso social em outras situações.

No período pré-escolar, as relações sociais entram em cena. A criança tem necessidade de realizar seus desejos e já tem consciência das atitudes humanas em relação à manipulação dos objetos. A consciência surge em forma de ação, a criança que, no período precedente, manipulou ativamente objetos, a partir dos três anos, se esforça para estabelecer e conhecer relações com os adultos, e agir como eles com os objetos. Como não pode agir tal como os adultos, age mediante a situação lúdica transpondo seus desejos de executar os mesmos atos que os adultos na forma de brincadeira ou jogo protagonizado. Com isso, o foco desse período pré-escolar são as relações sociais.

Essas ideias gerais sobre as atividades principais das crianças na infância afirmam a premissa de que, em cada período da vida, a criança tem um modo especial de se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas. O sentido da relação social se altera em cada atividade precedente e compreender essas mudanças podem favorecer a criação de condições efetivas ao pleno desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar.

Esse entendimento embasa a argumentação de que o brincar não é natural, há implicações pedagógicas a serem consideradas para seu surgimento e evolução. Significa também que estudar e compreender o papel e o valor do jogo para o

desenvolvimento psíquico da criança requer do professor reflexões sobre como essa atividade é planejada, organizada e desenvolvida na escola da infância e quais as bases para sua plenitude.

Essas proposições teóricas iniciais são alicerces para apresentação de encaminhamentos das ações bibliográficas.

### **Procedimentos metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de compreensão e fundamentação teórica do objeto de estudo. Como aprendido com Lima e Mioto (2007), para buscas, localização e seleção dos trabalhos científicos foi essencial o estabelecimento de critérios de inclusão, exclusão, recorte temporal e fontes digitais para pesquisa.

As fontes digitais para reunião dos trabalhos científicos foram o Banco de Dissertações e Teses da Capes, o Portal de periódicos da Capes e a Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciELO.

O recorte temporal estabelecido inicia-se em 2009, considerando a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a) que afirma a identidade do atendimento na Educação Infantil no Brasil e o final do recorte temporal foi o ano de 2020, ano de início da pesquisa ora apresentada.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é um período de vida caracterizado por marcantes apropriações sociais, afetivas, culturais, emocionais e cognitivas. De acordo com a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p.9):

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. [...]

Do ponto de vista legal, a legislação defende o período da Educação Infantil como essencial ao desenvolvimento integral da criança. A lei ampara a brincadeira como garantia de desenvolvimento humano na infância e Elkonin (2009) potencializa essa defesa imprescindivelmente em relação à brincadeira no período pré-escolar, denominada jogo protagonizado, para sofisticar as funções psicológicas superiores.

Nas palavras desse autor:

[...] a enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda

radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante. [...] Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais. (ELKONIN, 2009a, p. 413).

Assim, os aportes legais e teóricos potencializam e defendem a brincadeira – o jogo protagonizado - como direito inegociável das crianças desde o início da vida e no período pré-escolar, possibilitando a criação de neoformações para o novo período de desenvolvimento infantil, a atividade de estudo.

Para a efetivação das buscas nas bases digitais, Banco de Dissertações e Teses da Capes, no Portal de periódicos da Capes e na Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciELO, foram utilizados os seguintes descritores - com aspas e sem aspas: Infância *OR* desenvolvimento *AND* jogo protagonizado, Criança *AND* jogo protagonizado, Educação *AND* jogo protagonizado, Infância *AND* jogo protagonizado, Educação infantil *AND* jogo protagonizado, Elkonin *AND* jogo protagonizado. Com o propósito de ampliar e atingir um número significativo de trabalhos produzidos, outras terminologias substituíram jogo protagonizado, tais como: *jogo de papéis sociais*, *brincadeiras de faz de conta* e *brincadeiras de papéis sociais*.

A fim de refinar e delimitar as buscas nas bases de dados, utilizamos critérios de inclusão e exclusão de títulos. Fixamos como critérios de exclusão as pesquisas de outras áreas não pertencentes ao campo da Educação Infantil, à Teoria do Jogo de Elkonin, e não pertencentes ao recorte temporal. Acerca dos critérios de inclusão, tivemos trabalhos referentes ao recorte temporal estabelecido, artigos avaliados por pares e a existência de um ou mais dos descritores no título ou em seus resumos. Além disso, o uso dos operadores booleanos *AND* e *OR*, articulados com os descritores, colaborou para o afinamento da temática.

No próximo item, damos continuidade à apresentação e à discussão dos dados obtidos em relação aos descritores selecionados para efetivação das buscas.

## **Discussão**

Com os descritores Infância *OR* desenvolvimento *AND* jogo protagonizado, Criança *AND* jogo protagonizado, Educação *AND* jogo protagonizado e Infância *AND* jogo protagonizado, nenhum item foi localizado. Subsequentemente, com as alternâncias de terminologia – *jogos de papéis sociais*, *brincadeira de faz de conta* e *brincadeiras de papéis sociais*, também não houve sucesso. Diante desse cenário, as pesquisas prosseguiram com os outros descritores nos portais eleitos: Educação infantil *AND* jogo protagonizado e Elkonin *AND* jogo protagonizado e as diferentes terminologias

A pesquisa no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciELO apresentou artigos repetidos, totalizando quatro artigos científicos referentes à temática.

No Banco de Dissertações e Teses da Capes, a busca por trabalhos científicos estendeu-se da primeira à vigésima página desse portal. A pesquisa evidenciou duas teses e cinco dissertações referentes ao objeto de estudo.

De maneira resumida no quadro 1, apresentamos os trabalhos científicos encontrados nas bases digitais, legíveis ao assunto:

**Quadro 1** – Descritores e trabalhos localizados nas bases digitais

“Portal de Periódicos da Capes” – 2020	
Descritores de busca	Total de artigos encontrados
Educação infantil AND jogo protagonizado	1
Educação infantil AND brincadeiras de faz de conta	1
<b>Total</b>	2
“Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciELO” – 2020	
Descritores de busca	Total de artigos encontrados
Educação infantil AND jogos de papéis sociais	2
<b>Total</b>	2
“Banco de Dissertações e Teses da Capes” – 2020	
Descritores de busca	Total de Dissertações e Teses
Educação infantil AND jogo protagonizado	Tese (1)
Educação infantil AND brincadeiras de faz de conta	Dissertação (2) Tese (1)
Educação infantil AND brincadeiras de papéis sociais	Dissertação (1)
Educação infantil AND Elkonin	Dissertação (2)
<b>Total</b>	Dissertação (5) Tese (2)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A revisão bibliográfica totalizou onze trabalhos materializados em: quatro artigos, cinco dissertações e duas teses. O *corpus* reunido referente à pesquisa bibliográfica em andamento denota escassez de trabalhos científicos pertinentes ao arcabouço teórico, totalizando onze trabalhos. Essa carência de trabalhos científicos, materializada em artigos, dissertações e teses, parece justificar-se, dentre outros motivos, pela dificuldade de estudos originais traduzidos de Elkonin (1904-1984). De aproximadamente 115 trabalhos escritos em russo, em português somam-se 2: “Psicologia do jogo” (ELKONIN,

2009) e “Lembranças do amigo e companheiro”, presente no livro “Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural: um homem em seu tempo”, organizado por Mário Golder, em 2004, (LAZARETTI, 2013). Contudo, o livro “Psicologia do jogo” (ELKONIN, 2009) configura-se praticamente como a única obra mais usada e citada em trabalhos científicos.

Sendo assim, os trabalhos traduzidos limitam o conhecimento acerca do pensamento científico desse autor. Como enfatiza Lazaretti (2011, p. 10-11):

[...] Prova disso está em levantamento realizado no qual constatamos um número reduzido de teses, dissertações e periódicos nacionais na área de psicologia e educação que citam o autor ou se embasam nele. Nesses trabalhos, a grande maioria cita Elkonin ao investigar a questão da brincadeira, ou seja, fica explícita a utilização da obra traduzida. [...]

Na sequência das reflexões, o próximo item embasa a sistematização dos trabalhos, com o intuito de mostrar avanços e consensos referentes ao assunto.

### **Resultados obtidos**

Após leitura e sistematização dos onze trabalhos selecionados, eles foram agrupados em três eixos de discussões, referentes ao objetivo geral de cada pesquisa: o valor do jogo para o desenvolvimento humano, intervenções e práticas pedagógicas e a atividade de jogo segundo os estudos de Rubinstein (1977) e Elkonin (2009).

Os trabalhos de Colussi (2016), Benin, Bran, Goç Alves (2016), Silva (2019) e Szymanski, Colussi (2020) enfatizam a contribuição do jogo de papéis sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esses trabalhos agruparam-se ao eixo do valor do jogo para o desenvolvimento humano. Do nascimento aos cinco, seis anos, ao participar ativamente e se relacionar com a cultura mediada pelo adulto, a criança se apropria de formas sofisticadas de pensar e agir no mundo. Ao se relacionar com o mundo externo torna-se possível a apropriação do mundo interno, mediante processo educativo. Essa dialeticidade entre o externo e interno fomenta o desenvolvimento.

No eixo de intervenções e práticas pedagógicas, reunimos os trabalhos de Marcolino (2013), Barros, Marcolino, Mello (2014), Barbosa *et al* (2018), Brigatto (2018), Sena (2018) e Godoy (2019). As pesquisas evidenciam o valor da mediação pedagógica para potencializar o jogo protagonizado. Ao propor temas variados, incrementar de conteúdos os jogos e rodiziar os papéis, o professor pode criar condições para sofisticar e motivar o desenvolvimento das funções psicológicas em níveis superiores. Como temos argumentado, o desenvolvimento humano não é natural, desse modo a intervenção

pedagógica torna-se essencial para complexificação do jogo, como elucida Elkonin (1987a, 102, tradução nossa)<sup>1</sup>:

O método educacional das brincadeiras criativas das crianças e seu direcionamento constituem uma questão muito complexa que requer grande tato pedagógico. O aprimoramento desse método pode ajudar a ter uma ideia clara sobre a importância do brincar no desenvolvimento da personalidade e da consciência da criança.

Mediante processos formativos em programas de estudos contínuos, o professor pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento de sua personalidade e intelectualidade, considerando e reconhecendo, por exemplo a complexidade do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano na infância. Nesse sentido, esse profissional torna-se essencial para conduzir a criança em aperfeiçoados encontros com a cultura.

O último eixo de discussão refere-se ao trabalho de Gonçalves (2017), referente a atividade de jogo segundo os estudos de Rubinstein (1977) e Elkonin (2009). A pesquisa científica apresenta o conceito de atividade sob a ótica de Rubinstein (1977) e Elkonin (2009).

Subsequente ao agrupamento por eixos de discussões referente ao conteúdo, realizamos um tratamento de dados refletindo acerca do ano de produção, tipo de abordagem metodológica (campo ou bibliográfica), universidade (pública ou privada), região em que foi desenvolvida e concentração dos trabalhos por região.

Com base nessas premissas, o eixo pertencente ao valor do jogo para o desenvolvimento humano totalizou quatro trabalhos. Os anos de produção são mais recentes: dois trabalhos no ano de 2016, uma pesquisa de campo e uma bibliográfica. Em 2019, uma investigação bibliográfica e em 2020 um trabalho de campo. Quanto à região de publicação dos trabalhos, dois são do interior do Estado do Paraná, uma do interior do Estado de São Paulo e uma sem identificação geográfica. As três publicações com identificação regional são de universidades públicas.

O eixo referente à intervenção e às práticas pedagógicas agrupou seis trabalhos. Um foi produzido no ano 2013, outro em 2014, três em 2018 e um em 2019. Em comparação ao recorte temporal da pesquisa em andamento ora apresentada, de 2009 a 2020, verificamos a primeira publicação após quatro anos do recorte inicial. De 2015 a 2017 há ausência de trabalhos. Quanto à abordagem metodológica, concretizam-se cinco pesquisas de campo e uma bibliográfica. O artigo (Barbosa et al, 2018) provém de uma universidade particular do Estado de São Paulo e as demais de universidades públicas, do mesmo estado.



Para concluir os eixos de discussões, o último trabalho corresponde à atividade de jogo segundo os estudos de Rubinstein (1977) e Elkonin (2009), trata-se de uma pesquisa bibliográfica, publicada em 2017, em uma universidade privada, do Estado de Santa Catarina.

A investigação por região constata sete trabalhos produzidos no Estado de São Paulo, com porcentagem de 64%. Seguidamente, evidencia o Estado do Paraná contando com duas pesquisas e totalizando 18% do total localizado. Há também um trabalho do Estado de Santa Catarina, com 9%; e um sem identificação de região totalizando os 9% finais.

Os onze trabalhos apurados trazem contribuições de Elkonin e dois deles contribuem com aspectos bibliográficos do autor. Outro destaque é a concentração de eixos de discussão por região. É possível perceber que todos os estudos averiguados referentes a intervenção e práticas pedagógicas são oriundos do Estado de São Paulo e em 2019 despontou outro eixo de discussão sobre a potencialidade do jogo para o desenvolvimento das capacidades psíquicas.

No Estado do Paraná, os trabalhos pertencem ao mesmo eixo de discussão: o valor do jogo para o desenvolvimento humano. E, finalizando, o eixo da atividade de jogo segundo os estudos de Rubinstein (1977) e Elkonin (2009), no Estado de Santa Catarina.

Em síntese, afirmando-se a potencialidade das contribuições de Elkonin essencialmente para a Escola de Educação Infantil, “[...] percebemos o quanto este autor é um clássico do pensamento psicológico, entretanto um nome praticamente desconhecido entre os pedagogos e psicólogos, sobretudo, na área infantil, no Brasil. [...]” (LAZARETTI, 2011, p. 259). Nessa lógica, a compreensão de aspectos cada vez mais ampliados do pensamento de Elkonin (2009) pode subsidiar cientificamente o pensar e agir docentes dirigidos à composição de uma Educação Infantil cada vez mais humanizadora.

## **Conclusão**

A exposição precedente revela resultados preliminares de pesquisa cujo objeto de estudos se dirige às atividades principais criadoras das bases essenciais à emergência e sofisticação do jogo protagonizado no período pré-escolar.

Como subsídios epistemológicos para realização da investigação foram eleitos os fundamentos científicos da Teoria Histórico-Cultural, pautando-se na premissa de que o desenvolvimento humano é social e os processos educativos podem provocá-lo e sofisticá-lo, mediante a participação ativa do sujeito.

Isso significa que o lugar ocupado pela criança na sociedade e o processo educativo tornam-se essenciais ao seu desenvolvimento. Nesse complexo e desafiador processo, ao mediar toda atividade infantil, dentre as quais o jogo protagonizado, o professor potencializa os temas e conteúdos ampliando maneiras diversificadas de reconstituir atividades produtivas humanas.

O *corpus* reunido nas ações de revisão bibliográfica denota a escassez de trabalhos científicos referentes a esse arcabouço teórico, totalizando onze trabalhos. Essa carência de trabalhos científicos, cujo *corpus* se materializa em artigos, dissertações e teses, parece se justificar, dentre outros motivos, pela escassez de estudos originais traduzidos desse autor.

Essas discussões iniciais evidenciam o valor de investigações sobre o jogo protagonizado, pautadas nas contribuições de Elkonin (2009), considerando o número reduzido de trabalhos reunidos como *corpus* da investigação de mestrado e a potencialidade e atualidade dos estudos desse pesquisador russo.

## Referências

BARBOSA, K.R.de S *et al.* O uso do jogo protagonizado na Educação Infantil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, n.3, v.22, p. 1098-1112, set/dez, 2018.

BARROS, F.C.M. de; MARCOLINO, S.; MELLO, S.A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, n. 1, p. 97-104, jan/abril, 2014.

BENIN, S.M.B.; BRAN, G.P.do A.; GOÇALVES, M.P. A importância do brincar na educação infantil um olhar sobre esta disciplina. **Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad**. n.3, v. 2, p. 56-70, julho, 2016.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério Nacional da Educação, 2009a.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=3749&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=3749&Itemid=)

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB, n. 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009b. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=3748&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=3748&Itemid=)

BRIGATTO, F. O. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: Estudo teórico-prático à luz da psicologia Histórico-Cultural e pedagogia Histórico-Crítica**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. 2018.

COLUSSI, L. G. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. 2016.

ELKONIN, D.B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987a, p. 83-102.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do Jogo**. 2ª ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LAZARETTI, L.M. D. B. **Elkonin: Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. Daniil Borissovitch Elkonin: A vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M. PUENTES, R.V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p.203-231.

GODOY, G. do N. **As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. 2019.

GONÇALVES, S. R. S. **Jogo na Educação Infantil: As contribuições de Elkonin e Rubinstein**. 2017. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC. 2017.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p.59-83.

LIMA, T.C.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Ver. Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

RUBINSTEIN, Sergei L. **Princípios de Psicologia Geral**. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. **Principios de Psicologia General**. La Habana: Pueblo y Educación, 1977.

SENA, S. **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**. 2018. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP. 2018.

SILVA, M. C. da. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP. 2019.

SZYMANSKI, M. L. S.; COLUSSI, L. G. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250019, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100216&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100216&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 mar. 2021.

### Notas

<sup>1</sup> El metodo de educacion del juego creativo infantil y su direccion conforman una cuestion muy compleja uqe exige gran tacto pedagogico. Al perfeccionamiento de este metodo puede ayundar la idea clara acerca de la importancia que tiene el juego en el desarrollo de la personalidad y la consciencia del niño.

## **ATIVIDADES COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS: O QUE PENSAM OS GRADUANDOS DE PEDAGOGIA?**

Girlene de ALBUQUERQUE CRUZ, Mariana MARTINS MOURO, Gabriela PRESTES NUNES, Helena MARTINES AVILA DE MELLO, Fabiana Cristina FRIGIERI DE VITTA, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP  
Eixo 03: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil  
FAPESP e CAPES  
girlene.cruz@unesp.br

Na atualidade há defesas de que um atendimento de qualidade traz benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês. Estudos Nörnberg (2013) e Ostetto (2016) mostram que a questão da qualidade vem ganhando espaço com o passar do tempo e a ampliação dos serviços educacionais, defendendo que a criança que frequenta a creche tem benefícios para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Um atendimento que ultrapasse a dimensão do cuidado exige que o profissional atuante nesse espaço tenha uma formação consistente no sentido de enxergar o binômio cuidado x educação inerente a esta etapa da educação básica. Kishimoto (2010) afirma que as dimensões do cuidar e do educar se entrecruzam quando a brincadeira faz parte das atividades, seja ela mais próxima do cuidar, seja do educar. Por exemplo, na hora do banho, a professora pode cantar uma música que fala sobre as partes do corpo. E mesmo o ato de ensinar a prática do banho em si é uma atividade educacional. Nesse sentido, não há como separar essas duas faces, porque se complementam.

Jabult (2009) e Silva (2015); em seus trabalhos fazem uma discussão específica sobre a formação inicial dos profissionais da creche. Jabult (2009, p. 25) apresenta a definição de formação inicial da seguinte forma:

A formação inicial é uma etapa do processo de profissionalização do professor. Refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos, articulados com os estágios, que ocorrem em situações concretas de trabalho e em diferentes realidades das instituições de ensino.

De modo geral, as pesquisas que tratam sobre a formação inicial apontam para uma defasagem nos conteúdos apresentados aos estudantes do curso de Pedagogia no tocante ao trabalho com a educação infantil, especialmente sobre a creche. Destacam ainda, que há falta de instrumentalização do trabalho por parte das instituições formadoras de profissionais.

Silva (2011) argumenta que a formação das crianças da educação infantil deve necessariamente ser permeada por diversas linguagens. Sendo assim, o professor precisa ter acesso a elas para ter como levá-las às crianças. “Cumprir enfatizar que a formação de

professores nas diversas linguagens significa um pressuposto que deve ser trabalhado desde a formação inicial no curso de Pedagogia” (SILVA, 2011, p. 125).

Drumond (2014, p. 21) afirma que

[...] a questão da formação inicial de professores (as) de crianças pequenas ganha importância, na medida em que a instituição de Educação Infantil possui características diferentes da escola do Ensino Fundamental e tem uma proposta de educação diferenciada. Portanto, requer, do (a) profissional docente, saberes que contemplem as especificidades das crianças pequenas.

O destaque de Drumond (2014) é importante: há a necessidade que os currículos dos cursos de Pedagogia contemplem as especificidades das necessidades educacionais das crianças pequenas, que certamente são diferentes das crianças maiores.

Cacheffo (2017, p. 10) afirma que “a formação inicial precisa preocupar-se com a formação do professor integral, a fim de lidar com crianças integrais”. Como deve acontecer a formação do profissional está pautado em lei. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, os professores da educação básica, inclusive os que trabalham com a creche, devem ter formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.30-31).

Anteriormente à LDBEN atual (BRASIL, 1996) não era exigida uma formação específica para atuar com as crianças pequenas, de forma que eram observados outros predicados para o trabalho, como o “jeito” com ou o fato de ser mãe. Ser uma pessoa paciente, compreensiva e agradável, era fator predominante para se trabalhar com esse público, o que era atribuído ao perfil feminino. “Tais características foram, por muito tempo, consideradas suficientes para a tarefa de educar crianças pequenas, em detrimento de quesitos de formação pedagógica” (VARGAS, GOBBATO, BARBOSA, 2018, p.47).

Com a inclusão da educação infantil à educação básica tornou-se necessário redirecionar os currículos dos cursos de formação de professores para atender essa demanda, o que aconteceu somente depois de dez anos da promulgação desta lei através das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

As diretrizes destacam que a Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental prioritariamente. E, “por meio dos estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica,

propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” (BRASIL, 2006, p. 1).

As diretrizes não trazem especificamente quais atividades educativas o currículo dos cursos de pedagogia deverão tratar, porém entende-se as atividades musicais como parte importante das situações de aprendizagem realizadas durante a primeira etapa educacional da criança.

O trabalho com música junto aos bebês faz parte da rotina das instituições de educação infantil. Nesse sentido torna-se pertinente trazer esta temática para a discussão. Para começar, qual a importância de se realizar atividades musicais com a faixa etária de zero a 1 ano e seis meses? Pode-se partir do pressuposto que os sons são percebidos ainda na vida intrauterina, e progressivamente ganha cada vez mais sentido depois do nascimento.

Os líquidos uterinos ampliam os sons do corpo humano e o bebê incorporado neste envelope sonoro jamais se esquecerá dele, de tal forma que os sons ouvidos posteriormente remetem alguma forma a este primeiro. Talvez por isso a música tenha poderes muito reconfortantes, colocando o ouvinte em uma espécie de redoma que pode propiciar a sensação de identidade, de integridade psíquica que tantas vezes nos foge das mãos (DEHEINZELIN, 1998, p. 128).

Quando o bebê chega ao berçário, as atividades musicais serão das primeiras a serem realizadas com ele, seja por meio de brinquedos sonoros, cantigas, brincadeiras cantadas, entre outras. Diante da premissa que as primeiras experiências de educação musical acontecem nesses espaços, é importante ressaltar que o profissional que atua com tal faixa etária tenha uma formação que abarque os conhecimentos para este trabalho. Ou seja, os cursos de formação de professores devem oferecer conhecimentos teórico-práticos para a execução dessas atividades.

Por muito tempo a creche foi vista como um local de guarda para as crianças filhas de mães trabalhadoras, e nesse sentido, a música tinha muito mais o objetivo de entreter o tempo do que propriamente promover o desenvolvimento infantil. A música também foi (e ainda é) atrelada à rotina vivida no interior das instituições.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), na parte destinada a educação infantil, traz o Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas, como o campo central para se trabalhar com música, porém, também é possível encontrar objetivos de aprendizagem que envolvem atividades com música em outros dois campos: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e, Corpo, Gestos e Movimentos.

Este documento possui caráter normativo, portanto seus conteúdos são obrigatórios em todo território nacional. Segundo aponta a base, a implementação da mesma só será possível se houver uma revisão da formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2017).

A BNCC apresenta-se como um marco que tem tanto influência nos currículos quanto nas formações inicial e continuada dos educadores brasileiros, na produção de materiais didáticos e nas avaliações realizadas nas diferentes etapas da educação básica. Nesse sentido, deve resultar em uma tarefa de responsabilidade direta da União: a revisão da formação inicial e continuada dos professores com o objetivo de alinhamento a este documento (BRASIL, 2017). “A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais” (BRASIL, 2017, p. 21).

Uma das questões a se responder é o que os estudantes de pedagogia aprendem no curso sobre o trabalho com música, especificamente para o trabalho com os bebês. Entendendo que o trabalho com atividades musicais farão parte do cotidiano dos futuros professores, é importante conhecer como tem se dado essa formação inicial.

Foi realizada uma pesquisa para conhecer a percepção dos graduando sobre como tem acontecido essa formação. Nessa fase da pesquisa, os estudantes de pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo responderam um questionário apontando suas percepções sobre o processo de formação para o uso de atividades educacionais com música, junto a bebês, com questões sobre atividades de vida diária, atividades com brinquedos, música e playground.

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa mencionada, que teve por trazendo uma discussão sobre os dados relativos às atividades com música, e tem o objetivo de verificar e analisar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a formação inicial para o uso das atividades educacionais com os bebês.

## **1. Procedimentos Metodológicos**

Participaram da pesquisa 937 graduandos dos cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo.

Os dados foram coletados por questionário, sendo que os participantes puderam escolher entre responder o questionário online, na Plataforma Google, ou impresso, presencialmente em sala de aula, posteriormente digitado na plataforma por um bolsista de treinamento técnico. A utilização das duas formas de coleta possibilitou uma ampla amostra para a pesquisa.

Para a análise dos dados, todos os questionários foram lançados em planilha Google na qual, em conjunto com o Programa Excel e os resultados derivados de questões fechadas de múltipla escolha foram processados através de estatística descritiva. Algumas questões usaram a Escala Likert, que permite conhecer o grau de conformidade do participante com uma afirmação proposta (CURADO, TELES, MARÔCO, 2014) e foram tratadas conforme sugestão de Lucian (2016). Ou seja, foi calculada a média dos valores,



resultando no valor que correspondia à percepção geral dos participantes sobre a afirmação feita.

A análise final foi realizada de forma que os resultados foram confrontados com os dados empíricos (MINAYO, 2014). O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, pelo Parecer número 2.159.514.

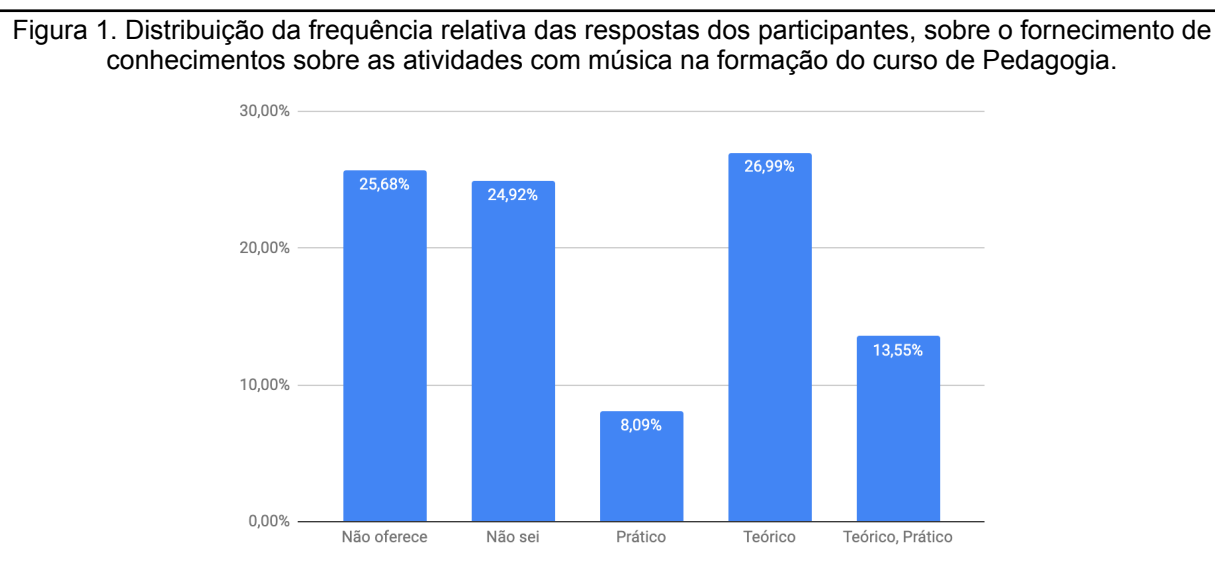
## 2. Resultados e Discussão

Os resultados apresentados neste trabalho são provenientes de um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara.

Verificou-se que 96,7% dos participantes da pesquisa acreditam que há relação entre a aprendizagem da criança e as atividades com música. Oliveira, Junior e Cipola (2017) afirmam que a música em sala de aula, como auxílio pedagógico, é fundamental. Para eles, quanto mais cedo a criança iniciar o seu contato com o mundo musical, o desenvolvimento das suas habilidades, motora, afetiva e social vão aflorar, facilitando e ampliando assim o seu conhecimento de mundo.

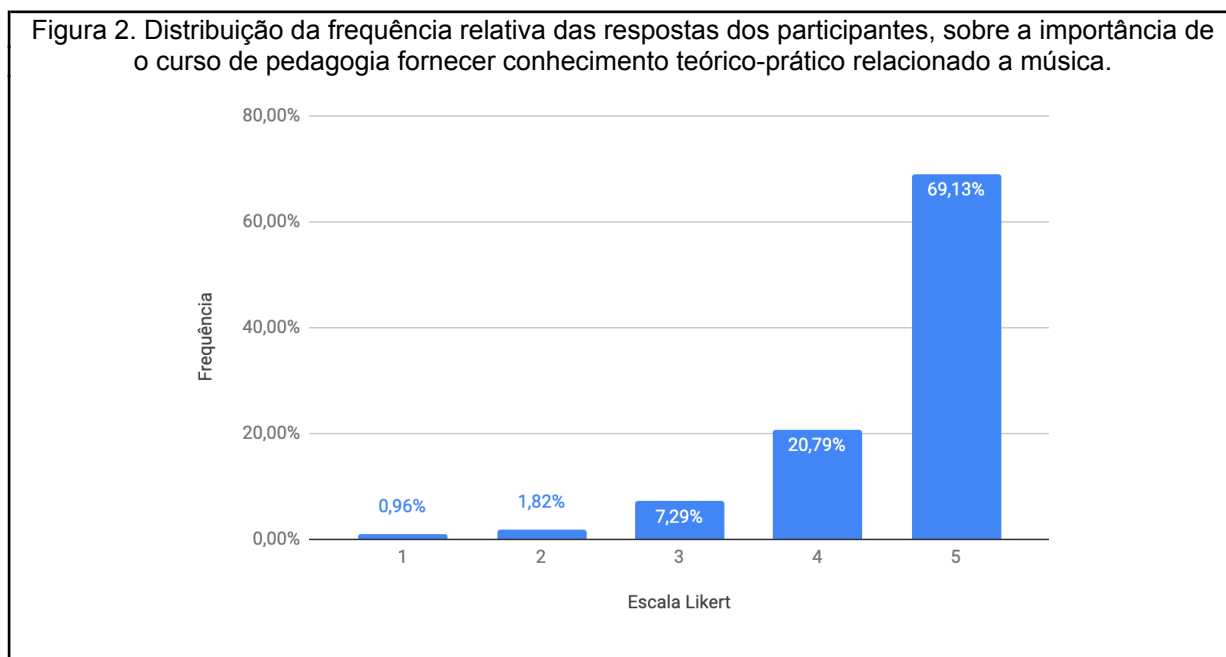
Para que os professores consigam motivar as crianças a gostarem de música, eles devem conhecer bem a realidade e o repertório de seus alunos para poder tornar o seu plano de aula mais interessante. Mas para que isso ocorra, é necessário que dentro de sua formação, este conteúdo seja trabalhado e valorizado.

A Figura 1 mostra a percepção dos estudantes em relação ao currículo oferecer um conhecimento teórico e prático sobre a música. Destaca-se que os alunos poderiam assinalar as opções: “teórico” e “prático” ao mesmo tempo.



É possível verificar que 27% dos estudantes acreditam que há oferta de conhecimento teórico, seguido por 25,7% que dizem que a graduação não oferece. Os conhecimentos práticos ficam à margem, pois somente 8,1% responderam que recebem este tipo de conhecimento, e, mesmo juntando com os que responderam que recebem conhecimentos teórico-práticos (13,6%), o valor fica apenas 21,7% .

A Figura 2 apresenta a percepção dos participantes sobre a importância de receberem conhecimentos teóricos e práticos sobre música na graduação.



Röpke (2017) afirma que as pesquisas realizadas no Brasil mostram que embora existam atividades musicais oferecidas no cotidiano das aulas, os professores apontam que não se sentem com a formação necessária para desempenhar as referidas funções. E esse mesmo problema acontece em relação à educação infantil.

Kramer (2002) destaca a singularidade da formação dos docentes da educação infantil. Ela frisa a especificidade da infância, dessa etapa essencial na vida humana. As crianças têm um enorme potencial criativo, que muitas vezes é sufocado numa cultura intelectualista. O educador de infância precisa refletir sobre essa prática, sem partir de concepções pré-determinadas, de receitas ou manuais para direcionar a experiência. Na própria ação, o educador de infância encontrará seu material para refletir sobre um fenômeno vivido, para elaborar seus conteúdos a partir do experimentado: “Os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais” (KRAMER, 2002, p. 129).

Dessa forma, as atividades com música devem ser planejadas. A maioria dos participantes (91,79%) acredita ser necessário planejar as atividades relacionadas à música. Destaca-se que planejar é preciso para todas as atividades, e não poderia ser diferente com as relacionadas a música. Ao planejar, o professor elabora estratégias que favoreçam o desenvolvimento do bebê, se organizando no tempo e no espaço, na busca das melhores condições para ofertar situações de aprendizagem.

O planejamento e elaboração de atividades, bem como de todo o projeto curricular para o aprendizado das crianças, exigem do professor e das instituições educacionais conhecimento acerca dos instrumentos a serem utilizados na prática pedagógica para que estes corroborem e dialoguem com o currículo proposto para a educação dos pequenos, ou seja, “[...] requer conhecimentos sobre as características dos brinquedos e materiais, aspectos relativos à qualidade e segurança, à quantidade de crianças por agrupamento sob o cuidado da professora e aos espaços disponíveis na creche” (BRASIL, 2012, p. 110).

As experiências musicais ajudam a criança a controlar melhor o seu corpo, aprimorando a coordenação motora grossa e fina. O modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons no tempo-espaço revela como elas percebem o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia (BRITO, 2003).

Com isso faz-se necessário que o professor durante a sua formação tenha conhecimentos não só de como planejar e trabalhar com a música, mas também o papel desse profissional será orientar, oportunizar e proporcionar ambientes que permitam que a criança experimente, explore e aprimore suas habilidades.

### **3. Conclusão**

A presente pesquisa contribui para as discussões acerca da formação inicial dos professores que poderão trabalhar com bebês. Os resultados mostraram que embora os graduandos percebam a música como importante nas atividades junto aos bebês, em suas formações não recebem conhecimentos teórico-práticos necessários para o trabalho a ser desenvolvido após a formação.

É preciso ter conhecimentos específicos que são tangentes à faixa etária, inclusive no que diz respeito à música e seu uso intencional para o desenvolvimento do bebê. Quando se pensa em intenção, se pensa em planejamento. Intencionalidade pedagógica com o fim de oportunizar ao bebê desenvolver suas potências plenamente.

É possível concluir que são necessárias pesquisas que tragam a discussão sobre a formação do professor para trabalhar com bebês, destacando que ainda é uma área pouco pesquisada se comparada com as outras das etapas da educação. E, ainda que a educação musical precisa fazer parte do currículo dos futuros professores.

## Referências

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012. 158p

BRITO. T. A. **Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança**. São Paulo. Peirópolis, 2003.

CACHEFFO, V. A. F. F. **Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria Walloniana**. 2017. Tese. 126f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

CURADO, M. A. S.; TELES, J.; MAROCO, J. Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. **Rev. esc. enferm.** USP, v. 48, n. 1, p. 146-152, São Paulo, 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342014000100146&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000100146&lng=en&nrm=iso). Acesso em 06 jan 2020.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil**. 5. ed. Vozes: Petrópolis, 1998.

DRUMOND, V. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa**. 2014. Tese. 236f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

JABULT, M. V. **Formação inicial de professores em nível superior: elementos indicativos para um currículo inovador**. 2009. Dissertação. 129f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: 2010 p. 1-20.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica? **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (PMKT on-line), v. 9, n. 1, p. 12-28. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v9n1/2\\_Repensando%20o%20Uso%20da%20Escala%20Likert%20Tradição%20ou%20Escolha%20Técnica%20-%20PORTUGUÊS.pdf](http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v9n1/2_Repensando%20o%20Uso%20da%20Escala%20Likert%20Tradição%20ou%20Escolha%20Técnica%20-%20PORTUGUÊS.pdf). Acesso em 06 jan 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. **Pro-posições**, v. 24, n. 3(72), p. 99-113, set./dez., 2013.

OLIVEIRA J. A. P. A; CIPOLA, E. S. M. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. **Revista Científica Unar**, Araras, v. 2, n. 15, p.126-141, 2017. 1. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol15\\_n2\\_2017/09\\_MUSICALIZA%C3%87%C3%83O\\_NO\\_PROCESSO.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol15_n2_2017/09_MUSICALIZA%C3%87%C3%83O_NO_PROCESSO.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2019.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L.E. (Org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2016.

ROPKE, C. B. Professores de música na educação infantil: características de formação e atuação. In: Conferência Regional Latino-Americana de Educação musical da ISME Educação Musical Latino-Americana: Tecendo Identidades e Fortalecendo Interações, 15., 2017, Natal. **Anais: Isme**, 2017. 13 p. Disponível em: <<http://abemededucacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2245/1179>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

SILVA, D. A. **De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche**. 2015. 147f. (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, R. A. G. **Formação de professores de educação infantil: Perspectivas para projetos de formação e de Supervisão**. 2011. 280f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Presidente Prudente, SP.

VARGAS, G.; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. **Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial**. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES. Vitória, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan/jul 2018.

# CANTOS NAS SALAS DE REFERÊNCIA DAS TURMAS: CONCEPÇÕES DOCENTES

Priscila Sales Rodrigues Pessoa, PPGE/UNESP/PP  
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, PPGE/UNESP/PP

Eixo temático 3: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil  
[priscila-sales.pessoa@unesp.br](mailto:priscila-sales.pessoa@unesp.br)

## 1. Introdução

O artigo tem como tema o espaço escolar, sobretudo as intencionalidades educativas que fundamentam a organização do espaço das salas de referência da turma das instituições de Educação Infantil. Consideramos a relevância da organização dos espaços, especialmente a estruturação das salas em cantos, para o desenvolvimento das crianças.

São apresentados os resultados de pesquisa de mestrado que teve por objetivo investigar como a organização dos espaços da sala de referência da turma retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores. A investigação contou com a participação de quatro professoras de duas instituições de Educação Infantil de Araçatuba (SP) que implantaram a proposta de organização do espaço denominada “Fazer em Cantos”. Partimos do pressuposto que determinadas mudanças na organização dos espaços das salas de referência das turmas podem ocasionar o enriquecimento das práticas. Contudo, os profissionais apresentam dificuldades, incertezas, bem como acertos, os quais merecem investigação, no sentido de qualificar o atendimento das crianças.

## 2. Fundamentação teórica

Damos ênfase para a organização dos espaços da sala de referência da turma, assinalando a pertinência da estruturação em cantos como uma estratégia para que a criança se aproprie do espaço, colaborando com o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Forneiro (1998) alude à diferenciação dos termos *espaço* e *ambiente*, mas ratifica que estão intimamente relacionados. Para a autora, o termo *espaço* refere-se ao espaço físico, com a presença dos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo *ambiente* engloba o conjunto do espaço físico e das relações estabelecidas nesse espaço. Em face de tal afirmação, podemos compreender o espaço escolar como ambiente de aprendizagem, cuja observação oferece indícios para identificar as relações que ocorrem, as atividades que são realizadas, as comunicações, os interesses das crianças e dos adultos. Neste texto, adotamos o termo *espaço*, mas consideramos a

importância das relações interpessoais entre as crianças e entre crianças e adultos para o processo de aprendizagem. Portanto, ao utilizarmos o termo *espaço*, estamos nos referindo a um ambiente de aprendizagem e não somente a um espaço físico.

Horn (2004) toma o espaço como “elemento curricular”, porque estrutura oportunidades de aprendizagens por meio das interações entre crianças e objetos e entre elas. “Assim sendo, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (p. 37)

Barbosa e Horn (2001, p. 73) destacam que “[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”.

Guimarães e Kramer (2009, p. 84-85) dialogam nessa mesma perspectiva. “A maneira pela qual se transforma o espaço em ambiente e lugar de interações informa a respeito do sentido da educação naquele espaço: acolhida, diálogo, afetividade, escuta, valorização de múltiplas linguagens ou disciplina controle, racionalização”.

Horn (2004, p. 15) entende que “[...] o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

A preocupação da maioria das instituições de Educação Infantil ainda está marcada pela antecipação da escolaridade, fato este observado pela presença de mesas e cadeiras e do quadro negro, onde o silêncio, a concentração, o ficar sentado prevalecem sobre o movimento, a criação, as trocas e as interações. As situações educativas e a maneira como espaços e tempos são planejados estão cada vez mais centradas no adulto, e não nas crianças. Desse modo, mesas e cadeiras dispostas uma atrás da outra impedem o encontro, o olho no olho, o toque, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Se acreditarmos na ideia de que as crianças necessitam de interações para se desenvolver, a forma como os móveis e objetos são dispostos na sala de aula se tornam fatores determinantes para esse desenvolvimento.

Segundo Horn (2004, p. 24), os professores preferem propor trabalhos dirigidos, individuais, não oportunizam espaços para tarefas em grupo e possuem dificuldade de orientar seu trabalho para escolhas das crianças, sem sua constante vigilância. “[...] há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto.”

O espaço escolar nunca é neutro, ele materializa particularidades de quem vive nele. A sala de referência da turma possui as identidades das crianças e dos adultos que convivem nesse espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Frago (1998, p. 64) ratifica

essa ideia, quando destaca que “[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam.”

Pode-se afirmar que organizar os espaços da sala de referência da turma, tendo como foco o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, é um processo complexo que exige formação e reflexão, dentro de um movimento de idas e vindas, no qual professores e crianças atuam juntos, na perspectiva de abrir novas possibilidades.

Através da observação e da avaliação do espaço da sala de referência da turma, torna-se possível aperfeiçoar tal organização, de forma que responda às intenções educativas e, caso necessário, reavalie as próprias intencionalidades educativas. Ao propor e organizar os cantos, é importante o empenho dos profissionais para proporcionar um ambiente atrativo, capaz de oferecer condições para a atividade lúdica, a autonomia da criança e as interações interpessoais.

É importante ressaltar que escolhemos utilizar o termo “cantos”, mas estudiosos do tema empregam diversas terminologias para caracterizar essa forma de organização da sala de aula, como “cantinhos” (Kramer, Oliveira), “cantos de atividades diversificadas” (Forniero), “cantos temáticos” (Horn), “cantos de atividade” (Carvalho), “cantos de trabalho” (Freinet). Célestin Freinet defendeu uma educação ativa em torno do aluno, opondo-se ao ensino centrado no professor. Para ele o trabalho e a cooperação vêm em primeiro plano. Dessa forma, Freinet criou uma pedagogia do trabalho, sendo “cantos de trabalho” a expressão preferida por ele. Elias (1997, p. 64) comenta que: “Ao rejeitar a pedagogia tradicional, Freinet concebe um movimento cooperativo, de ajuda mútua, que não abolia as individualidades”.

De acordo com Frison (2008), a organização do espaço por meio de temas caracterizadores tem sido uma prática bem-sucedida. A autora entende que é possível pensar em organizar “cantos”, como casa de bonecas, fantasia, jogos e brinquedos, biblioteca, tecelagem, matemática, imprensa, estampanaria, dobraduras, experiências. Também sugere a construção do canto da garagem; do escritório de trabalho; do cabeleireiro; do supermercado; de música e dança. Acrescenta, ainda, a possibilidade de dispor de variados espaços com diversidade de materiais, brinquedos e instrumentos, realçando que “[...] a organização dos “cantinhos” na sala de aula influencia a qualidade pedagógica do trabalho, facilita encontros, estimula trocas entre as crianças, garante-lhes a possibilidade de pensar e demonstrar suas próprias convicções” (FRISON, 2008, p. 171). Frison (2008, p. 171) destaca: “Cada canto oferece à criança materiais, objetos que a instigam a experimentar, a manipular, que estimulam suas capacidades criativa e imaginativa e a induzem à realização de atividades anteriormente experienciadas”.



Oliveira (2011, p. 200) afirma: “Essas áreas podem concretizar determinados cenários favoráveis à brincadeira simbólica ou a atividades exploratórias ou expressivas”. Para uma utilização positiva dessas áreas, a autora esclarece, “Construir com as crianças regras básicas orientadoras do trabalho em cada área de atividade auxilia na construção de atuações disciplinadas, porém criativas e independentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 202).

Para Forneiro (1998, p. 229), “[...] com a chegada dos “cantos” e a organização funcional das salas de aula aconteceu uma verdadeira revolução na forma de conceber uma aula de Educação Infantil e na forma de organizar o trabalho da mesma”.

Parte-se do pressuposto de que, desde cedo, a criança reconhece o espaço físico ou lhe atribui significações, avaliando intenções e valores que pensam lhes ser próprios, conforme apresentado por Oliveira (2011). A autora enfatiza, ainda: “Daí a importância de organizar os múltiplos espaços de modo que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho de muitas instituições de educação infantil” (OLIVEIRA, 2011, p. 198).

Kramer (2009a, p. 74), ao abordar a implementação de uma proposta pedagógica, evidencia que “[...] não é suficiente traçar pressupostos teóricos sólidos, nem é suficiente, tampouco, possuir móveis e materiais didáticos adequados ou um espaço amplo e iluminado”. A autora afirma que esses são itens imprescindíveis, todavia, além disso, faz-se necessário existir uma articulação flexível e coerente entre eles. As proposituras de Oliveira (2011) são concernentes às ideias de Kramer (2009a, p. 198), que assevera: “O ambiente define diversas práticas sociais que desenvolvem diferentes competências. Espera, assim, facilitar certas atividades e obstruir outras”.

Ao se referir às salas de aula, a autora defende que as crianças precisam ter acesso direto aos materiais pedagógicos, os quais devem ser introduzidos gradativamente e dispostos de maneira organizada, que oportunize as explorações.

Quanto à postura dos professores diante dessa dinâmica de trabalho, Kramer (2009a) ressalta a necessidade de lidarem com segurança e tranquilidade, oferecendo atendimento equilibrado aos diferentes grupos, percorrendo a sala, com o objetivo de acompanhar os jogos e trabalhos das crianças, conversando, indagando e problematizando as experiências ou brincadeiras que estão realizando. Dessa forma, espaços e materiais são estruturados e usados de maneira a propiciar a construção da autonomia e da cooperação. A autora menciona que a disposição das áreas e subáreas deve ser orientada pelo bom senso, deve-se evitar organizar áreas movimentadas ao lado de áreas que necessitam de maior concentração e tranquilidade, um cuidado muito importante para garantir a harmonia e o trabalho ativo.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

A investigação foi realizada, em duas instituições de Educação Infantil do município de Araçatuba (SP) que implantaram a proposta de organização do espaço denominada “Fazer em Cantos”. Teve como sujeitos quatro professoras da Educação Infantil, mediante aceitação em participar da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após a aprovação do Comitê de Ética. O critério para seleção dos sujeitos foi de professores que atuavam com crianças de 04 e 05 anos e que lecionavam nas instituições, desde o período em que foi implantada a proposta.

A pesquisa de abordagem qualitativa contou com a revisão bibliográfica sobre a organização dos espaços na Educação Infantil e também com a análise documental de publicações oficiais do MEC e da Proposta “Fazer em Cantos”. Essa proposta foi implantada, em quatro instituições de Educação Infantil, pela equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba (SP), juntamente com a equipe gestora e docente. Na proposta o espaço é considerado como mais um elemento educador, em conformidade com as especificidades da criança. Os espaços das salas de referência da turma foram organizados em cantos de aprendizagem, de acordo com as necessidades da faixa etária, com o auxílio das crianças, pais e comunidade escolar. Os espaços externos (pátio, refeitório, banheiros e parque) foram organizados de maneira que evidenciassem as identidades de crianças, professores, funcionários, equipe gestora e comunidade, com cartazes feitos pelas crianças, fotografias das crianças e funcionários, espelhos, móveis e objetos confeccionados por crianças e professores.

A modalidade de pesquisa enquadra-se como um Estudo de Caso e teve como instrumentos: observação de campo sem intervenção, com registro, quanto à organização e utilização dos espaços das duas instituições escolhidas; fotografias dos espaços das salas de referência da turma, sem a presença das crianças, e entrevistas individuais semiestruturadas com quatro professores.

A investigação discutiu a influência que o espaço físico exerce no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, bem como os acertos e dificuldades dos professores nas proposituras dos espaços. Repensar sobre a maneira como os espaços das salas de referência da turma são organizados torna-se papel fundamental na prática docente, sobretudo no que concerne às instituições de Educação Infantil.

### **4. Resultados e Discussões**

Com a intenção de atingir os objetivos propostos para esta investigação, foram criadas quatro categorias de análise: “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas”, “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”, “Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes” e “Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças”. Devido à brevidade deste texto, focalizamos nas análises da categoria: “Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes”.

Com o objetivo de identificar as concepções das professoras sobre cantos, assim como a importância que é outorgada à organização do espaço em cantos, indagamos sobre o que entendem por cantos na sala de aula. As instituições investigadas foram identificadas pelas siglas A e B e os sujeitos, por nomes fictícios.

A professora Júlia apresentou a seguinte definição:

Bom, cantos, é, acho que seria, o que eu entendo por cantos? Aquele espaço definido, com aquela, atividade ali, com aquele, é canto, canto, eu acho tão estranho falar canto, mas é canto realmente, eu acho que, eu entendo por canto, é um espaço, aquele espaço é diferente, é um canto, tem outro canto, têm vários cantos na sala, são cantos com diversidades de aprendizagem, que eu defino canto, aí canto pra mim é um cantinho que eles tão lá parados, brincando. (sic). (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

Durante as observações realizadas da sala da professora Júlia, verificamos as seguintes características da sala de referência da turma:

Possui três cantos. O canto da leitura, com painel, afixado na parede, com redes coloridas formando bolsões onde são colocados os livros, existem tapete e almofadas no chão. Canto da cozinha, com móveis de madeira, da altura das crianças, pintados (mesa, cadeiras, geladeira, pia, fogão, armário) e materiais diversos (descartáveis e comercializados), como: panelinhas, xícaras, toalha de mesa, vaso decorativo com flores, embalagens diversas. O canto da sala possui dois sofás, telefone, controle remoto e televisão confeccionada com caixa de papelão. Também existe um caselário com diversos brinquedos.

Na opinião da professora Luíza:

Cantos, não é só um momento de brincar, o canto é um momento de aprendizado, muito aprendizado, então eu vejo muitas crianças minhas que são tímidas se soltando, então se soltam, conversam mais, uns que têm problema de dicção, no começo do ano, hoje, já não têm mais, então... os cantos, pra mim, é um momento de aprendizado. (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).

Na sala da professora Luíza, observamos:

O canto da leitura, com um painel com bolsões transparentes, onde são colocados os livros, um tapete no chão, almofadas e as mascotes da turma. Próximo ao canto da leitura existe uma mesa comprida, na altura das crianças, com diversos telefones, trazidos dos lares, teclados de computador, calculadora, um pote com lápis de cor, giz de cera, agendas

velhas e revistinha para colorir. O caselário comporta carrinhos, jogos, bonecas, blocos de construção, lousas mágicas, xícaras, etc.

Verifica-se a dificuldade, por parte das professoras Júlia e Luíza, em definir “cantos em sala de aula”. Elas compreendem que nos cantos, as crianças se desenvolvem, brincam e aprendem, porém, não detalham suas concepções nessas respostas, o que nos leva a constatar que, mesmo atuando em uma proposta que prioriza a organização das salas em cantos, ainda não possuem clareza do que são cantos, fato que interfere no trabalho proposto para as crianças.

A professora Edna, ao definir os cantos, explicita:

Cantos. Olha, fisicamente, eu entendo, por uma disposição de materiais nomeados. Aí tem aquela parte, que é a parte que eu mais gosto, que eu acho que cantos é a interação das crianças, porque de repente tem aquele espaço físico do canto das bonecas e dos animais, é o espaço físico, são cantos, mas de repente no momento da interação das crianças, aquela boneca, aquele brinquedo vem pra cá para o meio da sala e aqui também se forma um canto, então aquele grupinho brinca aqui, interage aqui [...] (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

Na sala de referência da turma da professora Edna,

[o]s cantos estão todos nomeados e são delimitados por tapetes emborrachados. Canto das bonecas e animais: bonecas e animais de borracha, dentro da caixa e expostos no tapete. Canto da cozinha com geladeira, fogão, micro-ondas, todos em plástico, com pratinhos e talheres. Camarim, com varal com fantasias e alguns adereços e espelho ao lado do camarim. Canto do construtor e carros, caixa com carrinhos e peças de madeira para construir. Canto da leitura: painel com bolsões transparentes com diversos livros, tapete e diversas almofadas e mascotes. Os livros disponibilizados são de qualidade e estão em bom estado.

A professora Marisa, ao tratar dos cantos, diz o seguinte:

Olha, eu penso assim, não é só ali onde está o tapete e determinado e delimitado um espaço, porque por exemplo, eu vejo minhas crianças brincando, pega um brinquedo e vem aqui e monta uma brincadeira aqui onde não é um canto, mas ela transforma ali num canto. Então assim, pra mim, não é só ali, ali, é a sala toda, pode ser um canto ou vários cantos, depende do que ele faz com o brinquedo, eu vejo assim. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

Na sala da professora Marisa,

[o]s cantos ficam ao redor das mesas e cadeiras, encostados nas paredes e são delimitados por tapetes de EVA ou pelos móveis que denotam o canto utilizado: camarim, com espelho e arara, na altura das crianças, com fantasias. Leitura, caixa com livros diversos, almofadas e bichos de pelúcia. Vida prática: caixa de plástico com animais, carrinhos, panelinhas, bonecas, ferramentas, bonequinhos e jogadores de futebol. Escritório: mesa de madeira, com computador, impressora e telefone. Canto do construtor: caixa de plástico com blocos de madeira para construir, peças de encaixe de plástico e um dado grande confeccionado com papelão e cantoneira com tintas de diversas cores, pinceis, cola,

lápiz de cor, folhas de sulfite branca e colorida, potes e copos de plástico de diversos tamanhos.

As respostas das professoras Edna e Marisa também não evidenciam claramente o entendimento sobre cantos na sala de referência da turma, mas priorizam as interações entre as crianças, assim como as modificações desses espaços, de acordo com as necessidades e atuação das crianças nos espaços e com os objetos.

Forneiro (1998), ao expor a dimensão relacional do espaço escolar como ambiente de aprendizagem, destaca que o ambiente não é algo estático. Os cantos, geralmente, favorecem as relações interpessoais. Contudo, ao selecionar os brinquedos que irão compor os cantos, é importante que o profissional estabeleça quais os objetivos educacionais que pretende desenvolver, como, por exemplo, os aspectos cognitivos (jogo da memória), motores (encaixe), físicos (bambolês), a criatividade (artes plásticas).

Diante das falas das professoras, nota-se que as concepções sobre os cantos ainda são vagas e há a necessidade de um aprimoramento da formação, que aborde questões relativas à importância do espaço escolar e à finalidade dos cantos temáticos, com o objetivo de subsidiar as práticas pedagógicas e qualificar o trabalho realizado.

Com relação ao uso dos cantos, as professoras lhe reservam diariamente um tempo na rotina, exceto a professora Marisa, da instituição B, que oferece a oportunidade de utilização dos cantos três vezes na semana. Nesse momento, todas as crianças se dirigem aos cantos, fazem suas opções de lugares, materiais e parceiros. Trata-se de um momento destinado para as escolhas das crianças, sendo que as professoras interferem somente quando necessário.

Através das observações feitas, foi possível detectar a necessidade de aprimoramento dos cantos organizados nas salas de referência das turmas, tanto no que se refere à quantidade de cantos oferecidos, porque não é suficiente para a quantidade de crianças atendidas, quanto à maneira de estruturá-los, a forma de delimitá-los e os materiais disponíveis em cada um deles.

Horn (2004, p. 15) colabora com a ideia de que existe uma relação entre o modelo educativo subjacente e a organização dos espaços, ao evidenciar que “[...] o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Pela fala da professora Júlia, ao ser questionada se houve dificuldade com essa nova maneira de organizar os espaços da sala e, em caso positivo, quais foram, é possível perceber que essa nova proposta de reorganização dos espaços proporcionou diversas dificuldades. O medo em romper com práticas e paradigmas firmados causou grande receio em conhecer o novo:

Houve, na minha parte muito, o espaço físico da minha sala é pequeno, e num primeiro momento, como eu já te disse, eu era muito tradicional, pra mim estava ótimo, eu estava ali no meu campinho de defesa, tava muito bonito, é, houve muita dificuldade pra mim, eu vou falar por mim, vejo que as minhas colegas também tiveram, tiveram muita dificuldade, mas vou falar por mim, porque eu não imaginava. Onde eu vou pôr essas crianças? E essas carteiras vão sair? Até que a gente foi tendo, os simpósios, foram tendo as reuniões, e, não é isso, né, ninguém vai sair, fazendo a festa, eu achei que ia ser um carnaval dentro da sala [risos]. (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

O receio de não ter mais na sala de referência da turma as mesas e cadeiras para as crianças e “o que fazer” com elas e “onde colocá-las” traduziu-se em anseios por parte da professora. Horn (2004, p. 27), referindo-se à modificação dos espaços da sala de aula, afirma: “Em geral, quando o educador organiza a sala de aula fora da rotina das classes enfileiradas, a simples modificação de tal disposição lhe causa transtornos que o fazem retomar antigas práticas.”

Vale ressaltar que esse profissional receia romper com uma postura de trabalho já definida pela história da educação, no Brasil, e defendida por muitos profissionais, que seria de trabalhar “para” a criança e permitir uma mudança, incorporando uma postura de trabalhar “com” a criança, como é destacado por Horn (2004). Essa mudança causa incertezas e angústias e contribui para que os professores continuem com posturas e práticas já adotadas anteriormente.

A professora Marisa apresenta uma resposta diferente das demais professoras entrevistadas, declarando que não sentiu dificuldades com a mudança. Relata que a formação oferecida antes de iniciar a proposta e o dia a dia escolar foram responsáveis para que ela compreendesse, de fato, a proposta e se apropriasse das modificações.

Pra mim, eu não encontrei dificuldades, até porque assim, a gente teve uma certa formação boa antes de começar, eu acho que a gente foi bem instruído, e quando você entende a proposta, então você não vê ela como um, uma dificuldade, você vai é claro, que aos poucos, aos poucos você vai se inteirando, é no dia a dia que você vai vendo os efeitos dela, mas assim eu não, não encontrei dificuldade. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

Forneiro (1998) alude a três etapas do processo de “tomada de posse” do espaço pelos professores, para explanar o surgimento do espaço como conteúdo curricular. Na primeira etapa, o espaço era algo pronto, uma *variável dada*, de maneira que os professores não tinham nenhuma ação para modificá-lo, impossibilidade vinda de uma cultura curricular, cabendo aos professores se adaptarem ao espaço onde atuariam. Na segunda etapa, o espaço passa a ser um *componente instrumental*, o qual os professores possuem a possibilidade de alterar como julgarem conveniente. É

considerado elemento facilitador. Na terceira etapa, o espaço passa a fazer parte substantiva do projeto formativo, consistindo uma das variáveis básicas do projeto.

Conforme a autora, não são todos os professores que atingem determinado nível de “integração curricular dos espaços”, todavia, aqueles que chegaram ao terceiro nível possuem o conhecimento de que, quando realizam o plano de trabalho, um aspecto que merece atenção se refere aos espaços: como devem ser organizados, equipados e enriquecidos, de tal forma que se transformem em fatores estimulantes da atividade.

Nas salas das professoras Luíza e Marisa, são restritas as opções dos cantos. Prevalece a organização das salas em uma perspectiva de trabalho individual, com a finalidade de escolarização, embora tenham sido notadas práticas relevantes e cooperativas, com um esforço constante das professoras em oportunizar situações para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, os profissionais têm vários desafios a enfrentar, a fim de aprimorar a organização do espaço em cantos. As iniciativas ainda são tímidas, embora se constituam em um avanço em relação à organização do espaço anterior.

## **5. Conclusões**

Repensar a maneira como os espaços das instituições de Educação Infantil são pensados e organizados, e as intencionalidades educativas implícitas e explícitas nessa organização, nos faz refletir se, de fato, concebemos a criança como um ser de direitos.

A organização das salas de referência da turma das instituições de Educação Infantil foi marcada, historicamente, pela disciplina e controle das manifestações infantis. Inicialmente, as salas não foram concebidas para atender às necessidades apresentadas pelas crianças, de modo a favorecer a autonomia, a escolha de espaços e parceiros, assim como as interações infantis e interações entre crianças e adultos.

Outro fator constatado refere-se à antecipação da escolarização, ainda presente no cenário das instituições de Educação Infantil, pela propositura da organização dos espaços e disposição dos materiais, o que nos revela um desconhecimento das especificidades da criança de até seis anos. Modificar esse cenário requer uma desconstrução do que está proposto, necessitando repensar sobre as intencionalidades educativas que nos acompanham, em nossa prática pedagógica, rompendo com uma tradição didática. Oferecer espaços onde as crianças tenham a possibilidade de fazer escolhas e favorecer sua autonomia e o desenvolvimento progressivo da cooperação entre os inseridos nesse processo exigem um olhar sensível para a criança.

O desenvolvimento infantil é construído por meio das interações estabelecidas entre crianças e adultos e entre as crianças. Para tanto, é necessário propor espaços que oportunizem determinadas interações. Oferecer um cenário repleto de mesas e cadeiras e não oportunizar espaços que garantam a ação e interação da criança em pequenos grupos demonstra a não valorização por determinadas interações, em que a atividade individual prevalece sobre o trabalho em grupo.

É fundamental que a organização dos espaços atenda às necessidades infantis, de maneira a garantir conforto e segurança, colocando-lhe desafios e fazendo com que a identidade dos sujeitos esteja presente nas marcas que compõem esse cenário.

Defendemos a organização do espaço da sala de referência da turma em cantos como uma estratégia que atende às necessidades e especificidades etárias da Educação Infantil e favorece interações e descobertas, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os cantos possuem a finalidade de potencializar a autonomia intelectual, pois permitem à criança fazer opções, tomar decisões, organizar e realizar atividades, encontrando alternativas de solução, conforme destacado por Arribas (2004 apud FRISON, 2008).

Constatamos, a partir da análise dos documentos do MEC, que tais publicações exibem considerações relevantes, pois evidenciam que a organização dos espaços das instituições de Educação Infantil é um fator que merece atenção e que contribui no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Os documentos apresentam diversas considerações importantes, mas que ainda estão distantes da realidade encontrada no Brasil.

As professoras afirmaram que são favoráveis à propositura da sala em cantos e que encontraram nessa maneira de repensar o espaço uma forma para enriquecer as práticas pedagógicas. Mesmo em face de algumas falas que denotaram concepções de certa maneira incoerentes sobre a proposta do trabalho com os cantos, nas salas de referência das turmas, percebemos o envolvimento das professoras e a abertura ao novo, compreendendo os benefícios que a mudança pode trazer.

Também é possível afirmar que as tentativas de mudança são visíveis, principalmente quando nos referimos à maneira como os espaços eram concebidos, antes da implantação da proposta "Fazer em Cantos". Nesse sentido, ressaltamos que houve diversos avanços e que as professoras demonstraram empenho para isso. Os resultados também apontam a necessidade de aprofundar os estudos oferecidos aos professores e a proposição de momentos em que estes possam manifestar suas incertezas e angústias, trocando experiências e aprimorando suas práticas.



Os espaços necessitam de uma melhor atenção no que se refere tanto à estrutura física oferecida como à propositura dos cantos e materiais disponíveis, fatores esses que precisam de um envolvimento entre professor, gestor e Sistema Municipal de Ensino.

As práticas das professoras demonstraram, em sua maioria, uma busca constante pelo aprimoramento, tendo em vista as necessidades das crianças e o respeito às suas manifestações. Concordamos com a ideia de Freire (1996), ao destacar que somos inacabados e que, conscientes desse inacabamento, podemos ir mais além, de modo a compreender que este trabalho não apresenta considerações que não possam ser aperfeiçoadas, por meio de outras pesquisas, e que estamos em constante aprimoramento.

## 5. Referências

ARAÇATUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Fazer em Cantos**, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

CARVALHO, M. I. C. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches**. 1990, 92f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

ELIAS, M. D.C. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, L. M. B. O espaço e o tempo na educação infantil. **Ciênc. let.**, Porto Alegre, n.43, p. 169-180, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: jun. 2015.

GUIMARÃES, D. O; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio – crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 82-94.

HORN, M. G. S. **O papel do espaço a formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646>. Acesso em: 10 set. 2013.

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

KRAMER, S. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009a.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio** – crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009b.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL EM CRIANÇAS PEQUENAS POR MEIO DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eduardo Silva BENETTI, UNESP- Campus Bauru/SP  
Profª Drª Rita Melissa LEPRE, UNESP- Campus Bauru/SP  
Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil  
eduardo.benetti@unesp.br

## 1. Introdução

Pensar na educação infantil é dispor-se a perceber o mundo da criança envolto de movimento, risos e brincadeiras, também é pensar numa proposta educacional que atenda as demandas e especificidades que a educação infantil requer, logo, deve ser uma proposta carregada de intencionalidade e que de forma objetiva, apoie-se no lúdico tão presente no mundo das crianças. Outro ponto que é latente dentro do ambiente escolar, principalmente nas escolas de educação infantil, é a questão da moral e ética, que por muitas vezes é apresentado às crianças de forma unilateral, ou seja, pela autoridade do professor ao exigir obediência a seus alunos, todavia, essa proposta de educação moral, ou educação para obediência é, segundo Puig (1988), pautada em uma proposta de valores absolutos, onde expomos e impomos na forma de coação a nossa concepção de valores morais, dessa forma, afastando ainda mais a criança do desenvolvimento autônomo. DeVries (1998) expõe que mesmo uma criança aparentemente obediente, não necessariamente é uma criança moralmente desenvolvida e Piaget (1932/1994) esclarece que a criança desde a mais tenra idade é bombardeada por inúmeras regras. A partir da compreensão de que o movimento está presente em toda a vida, em especial no desenvolvimento da criança pequena, o presente trabalho pretende o aprofundamento dos estudos acerca do desenvolvimento do juízo moral em crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) e o movimento corporal, entendido como jogos e brincadeiras, e como uma proposta educacional, intencional e sistematizada, voltada para o desenvolvimento da moralidade na educação infantil, pode ser realizada na escola.

Para o desenrolar da pesquisa, optamos por uma escola de educação infantil, situada em uma cidade no interior de São Paulo, onde são atendidas crianças entre 4 meses a 5 anos e 11 meses, ou seja, atende o que hoje é conhecido como creche e

pré-escola e para a proposta do estudo, selecionamos duas salas, sendo uma classe referente a turma de 4 anos, também chamada de Jardim I e a outra de 5 anos, conhecida como Jardim II. A pesquisa será qualitativa, hermenêutica e baseada no método clínico piagetiano, na qual as crianças passarão por observações e intervenções por parte do pesquisador, sendo propostas historietas morais como pré-teste, depois elaborado uma sequência didática baseada em jogos e brincadeiras e reaplicadas as historietas morais, a fim de analisar os possíveis avanços na moralidade infantil. Para que tenhamos um ponto de partida, elegemos alguns itens para serem avaliados: entendimento e elaboração das regras, qualidade das relações sociais, juízos morais sobre a trapaça e julgamento dos atos alheios e a partir da análise, poderemos observar o avanço na autorregulação e autopercepção das crianças como auxílio para o desenvolvimento da moralidade em crianças pequenas.

E para que avancemos nos estudos sobre a moralidade em crianças pequenas, nos basearemos principalmente em Piaget (1932), mas também nos valeremos de La Taille (2006), DeVries (1998), entre outros, já no campo do movimento corporal, Freire (2011), Figueiredo (2009), entre outros serão utilizados.

Acreditamos que o movimento corporal é fundamental ao desenvolvimento infantil e que está na gênese da construção da moralidade, uma vez que é pelo movimento, e através dele, que a criança tem contato com o mundo, seus rituais e regras, a partir das interações sociais. É importante salientar que o movimento corporal aqui objetivado é algo planejado e intencionado pelo professor, de forma que tal movimento estará representado nas mais diversas configurações, como por exemplo: jogos com e sem regras, dramatizações, rodas cantadas, entre outras tantas diversas configurações possíveis.

## **2. Fundamentação teórica**

Compreender que o movimento é algo essencial ao ser humano, principalmente às crianças não é apenas entender sua especificidade, é garantir seu desenvolvimento enquanto ser em busca de sua integralidade, assim, a criança se vale de sua corporeidade de forma de agir e interagir com o mundo e sua histórica construção do sujeito.

Portanto, o movimento corporal para a criança deve ser pensado para além da própria expressão de si mesma, embora essa seja uma das principais características, todavia, o mesmo toma forma quando observamos a incorporação de valores, posturas, hábitos que podem ser desenvolvidos, estimulados e aprendidos. Logo, a escola se torna

um ambiente extremamente favorável para que esse movimento possa ser livremente experienciado, entretanto, vemos por muitas vezes uma tentativa de apascentamento do corpo, uma tentativa de controle sob a égide de valores moralistas que cerceiam o direito garantido das crianças e que muitas vezes nos surpreende em relegar os momentos das brincadeiras a uma pedagogização dirigida, ou seja, o movimento da criança só é válido enquanto permanece dirigido, controlado e/ou ainda sob a ótica de atividades controladas. A escola e sua visão tradicional fomenta o controle como condicionamento aos níveis mais altos de educação, como se a criança, sob a visão adultocêntrica, devesse cada vez mais buscar controlar-se e silenciar-se, logo, Figueiredo (2009) reflete que essa tendência cerceadora nasce sob o determinismo de regras e normas pré-estabelecidas a fim de que, na vida adulta, essas crianças sejam passivas e submetam-se às regras ditadas pela sociedade.

Freire (2011) esclarece que o movimento corporal, principalmente em crianças pequenas é a principal forma de relação dessa criança com pessoas, objetos, sendo através do corpo que ela vai se construindo, logo, o desenvolvimento psicomotor deve ser estimulado, permitido, orientado para que assim, a criança possa ter condições de libertar-se dos ditames pré-definidos do regramento social silenciador que ela terá de conviver, bem como a possibilidade desse corpo em fomentar a construção de novos conhecimentos e assim da sua autonomia, principalmente no que tange a relação com o eu e o outro.

Figueiredo (2009, p.29) traz que “aquelas crianças que não brincam podem sofrer interrupções intelectuais, pois deixam de exercitar processos mentais importantes para o seu desenvolvimento”. Portanto, o movimento corporal, aqui entendido como jogos e brincadeiras, além de direito inalienável à criança, favorece esquemas mentais que farão toda a diferença na vida adulta e que não pode ser visto como mero modo de futilidade e trivialidade.

## **2.1. A importância do movimento na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança**

Ao pensarmos em crianças, nos vem à mente alegria, correria, brincadeiras, ou seja, a atuação do corpo no espaço, relacionando-se consigo e com os outros, deslocando-se no mundo como forma de participação e integração com o meio social. Dessa forma, o movimento corporal, as brincadeiras, jogos e toda a sua multiplicidade de formas é a forma mais expressa da singularidade da educação infantil, logo, não

perceber tal movimento como parte da própria essência da criança é atentar contra todas as possibilidades de um desenvolvimento integral.

A criança, quando permitida a valer-se da utilização desse movimento corporal, tem a possibilidade de construir e reconstruir conhecimentos, que segundo Piaget (1964/1978), ao socializar-se, essa criança tem condições de adaptar a imaginação simbólica, imitando o real, logo, ações do cotidiano, regras, normas, vivências reais, são de certa forma reproduzidas no campo simbólico como parte de um esquema de adaptação contínua. Assim, compreendemos que os jogos e brincadeiras, através da sua imersão lúdica, possibilita que a criança inicie a construção de sua autonomia e também desenvolva sua inteligência, nas mais diversas áreas do conhecimento, para tanto, a intencionalidade na elaboração de um programa educacional que compreenda e garanta a possibilidade do movimento, bem como os momentos de brincadeiras livres é de suma importância, como é possível perceber em Nista-Piccolo e Moreira (2012, p.32): “Um programa de Educação Física para as crianças deve ser totalmente relacionado com aspectos fundamentais do desenvolvimento humano, aplicado com um processo educacional”.

Cabe compreendermos que o sistema educacional brasileiro e todo o sucateamento existente permite diferentes configurações de profissionais que atendem a educação infantil, fato esse que se comprova ao observarmos a carência de profissionais de educação física dentro das escolas de educação infantil, relegando todo o trabalho do desenvolvimento da motricidade e da corporeidade aos pedagogos, que por sua vez, nem sempre têm em seu arcabouço formativo especificidades acerca do desenvolvimento psicomotor. Não se trata, outrossim, de uma crítica ao trabalho dos pedagogos, mas às políticas de formação docente inicial e continuada em nosso país. Portanto, mesmo que possa haver carência de alguns conhecimentos basais acerca da psicomotricidade, o pedagogo pode promover diversas atividades lúdicas que possibilitem o movimento da criança e da apropriação de si própria enquanto parte de um desenvolvimento integral. Nista-Piccolo e Moreira (2012) nos esclarece mais uma vez que todas as atividades voltadas para a educação infantil devem ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança, possibilitando as diversas possibilidades de vivência no espaço através do movimento.

Podemos assim, compreender que os jogos e brincadeiras possibilitam muito mais do que o desenvolvimento da motricidade e da corporeidade, eles estão intimamente ligados à inteligência da criança e de pronto nos deparamos com outra realidade muito comum na escola, que é a estimulação precoce da dimensão cognitiva em detrimento da

possibilidade de movimentar-se, sendo isso contrário a natureza da criança e toda sua especificidade enquanto ser em desenvolvimento.

Vasconcelos, ao refletir o jogo em Piaget, afirma:

O jogo é, para ele, motivador das estruturas e, assim, das categorias assimiláveis, adaptadas e acomodadas. O jogo ao mesmo tempo prescinde de uma ação biológica e psíquica, o que irá levá-lo à discussão da produção de significados, de sentido e, assim, de um panorama semiótico (VASCONCELOS, 2010. p.11)

Freire (2011, p.18) também reflete acerca da inteligência ao dizer:

Aliás, quase não se atenta para o fato de que a inteligência não é um elemento exclusivamente racional, pois, antes que surjam no indivíduo as primeiras representações mentais, já se manifesta nele um nível elevado de inteligência corporal, que prossegue mesmo após estruturar-se o pensamento.

Logo, ao compreendermos os processos psicomotores e cognitivos, não há uma lógica que corrobore com o tolhimento do movimento na educação infantil, “É nessas estratégias que quero situar a atividade lúdica como um caminho possível” (FRIEDMANN, 2012, p.44), portanto, jogos e brincadeiras favorecem muito mais possibilidades de desenvolvimento para a criança, pois ao jogar, a criança simboliza, cria e recria conhecimentos e cultura, ao mesmo tempo que socializa com o outro e interage com o meio de forma que compreende seu pertencimento. Podemos refletir conjuntamente com a BNCC (2018, p.38) a respeito do brincar na educação infantil:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Portanto, o movimento na educação infantil tem como característica as propostas educacionais que envolvam rodas cantadas, brincadeiras, jogos simbólicos, jogos com regras e sem regra, jogos cooperativos e competitivos, enfim, nas diversas formas que o jogo aparece para a realidade da criança e que possibilita que ela interaja com o meio, com outras crianças e com os adultos a sua volta.

E ao compreendermos o movimento corporal para a criança, como sendo algo essencial, podemos dessa forma, subentender que o educador tem o papel de estimular e fomentar o desenvolvimento dos seus alunos de forma intencionada, planejada, que não fira a especificidade da educação infantil e nem que busque o apascentamento dos corpos infantis sob o pretexto de um desenvolvimento cognitivo, que como visto acima, não tem base lógica e científica que de suporte para tal ato.

Podemos então reiterar que o movimento na educação infantil é traduzido por diversas formas, sendo os jogos e brincadeiras as mais comuns à criança, logo, elas

devem estar presentes em um currículo que seja elaborado de forma intencional e sistematizado e que, novamente ressaltamos a importância, possibilite e respeite a especificidade da criança. E ao conceber um currículo plenamente voltado às características da criança, poderemos facilitar o desenvolvimento integral da criança e através desse desenvolvimento integral é que a criança terá condições de lidar com diversas situações complexas, desenvolver-se em prol de sua autonomia. Friedmann (2012), Nista-Piccolo e Moreira (2012) e Antunes (2017), ressaltam a importância do movimento no desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social.

Nista-Piccolo e Moreira (2012, p.46) acrescentam que:

Podemos dizer que há um consenso entre vários estudiosos no que diz respeito à necessidade de ampliarmos as análises do desenvolvimento da criança, observando não só os aspectos cognitivo e afetivo, mas principalmente, as interações que ocorrem entre as dimensões com as explorações de movimento que geram conhecimento.

Então, ao compreendermos movimento, e todas as suas nuances, poderemos entender assim, que o movimento corporal é indispensável para que a criança possa desenvolver-se integralmente, construindo e reconstruindo conhecimentos, cultura e significações, agindo e interagindo com o mundo e todos a sua volta, tornando possível o desenvolver de uma corporeidade livre. Tal interação envolve, certamente, as regras sociais, o que nos remete à moralidade humana e seu desenvolvimento.

## 2.2. O desenvolvimento do juízo moral

Ao pensarmos em uma educação em valores, voltada para o desenvolvimento da moralidade em crianças pequenas, nos deparamos com uma lacuna enorme, pouco abordada inclusive em documentos legais, restando assim, que os currículos da educação infantil acabem por abordar a moralidade como um ponto necessário e importante para ser tratado desde a mais tenra idade.

Podemos refletir que, de acordo como a LDB, que traz em seu artigo 29 o seguinte:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Ou seja, o assunto sobre a moralidade acaba por ser tratado de forma subjetiva, o que por vezes, acaba impossibilitando uma ação concreta e fragmentando o desenvolvimento integral da criança. A BNCC traz dentro das competências gerais da educação básica, mais precisamente a 6,7,8,9,10, o que se espera de desenvolvimento



moral das crianças ao longo do seu percurso educacional, todavia, não aponta para uma sistematização intencional de um currículo que promova uma educação em valores. Gomide (2010, p.17) acrescenta que “[...] O ensinamento do comportamento moral, infelizmente, não tem sido prioridade na educação infantil moderna[...]”.

Acreditamos que haja outro fator que contribui para que essa lacuna aumente, que é o da frágil formação dos docentes em uma educação em valores, que por sua vez, permite que a escola seja, algumas vezes, um ambiente coercitivo, repleto de regramentos que não são construídos, mas impostos pelos professores, restringindo a ação construtiva da reflexão e participação das crianças, distanciando-as do exercício pleno da cidadania e conseqüentemente do desenvolvimento da autonomia. É necessário que as crianças sejam permitidas a participar ativamente da construção das regras e de um ambiente onde a reciprocidade seja garantido, portanto:

Para isso, a educação deve estar disposta à formação e à instrução; não se trata de priorizar o esforço para saber muito, mas para ser uma pessoa completa. Para tanto, é necessária uma educação integral, que enxergue as pessoas como totalidades e trabalhe com elas de maneira global, ou seja, buscando o equilíbrio entre o ser e o saber. (MARTÍN; PUIG, 2010, p.17)

Portanto, o professor no exercício de sua função, deve priorizar os saberes da criança, possibilitando constantemente que ela reflita sobre as ações, intervindo de forma coerente, criando um ambiente seguro, onde a criança terá condições de avançar no juízo moral, de acordo com Puig (1988), é importante que nos afastemos das concepções de valores morais absolutos e relativos e que possibilitemos a construção de valores universalmente desejáveis.

Logo, mesmo que ainda conste em documentos oficiais e leis, o currículo educacional voltado para a educação infantil deve estruturar e sistematizar de forma intencional uma proposta educacional voltada para a educação em valores e que permita com que as crianças possam fazer parte de tal intencionalidade, afastando as posturas autoritárias e moralistas e aproximando de uma visão construtivista de um sujeito ativo. Piaget (1932/1994) nos diz que a criança só conseguirá atingir o pleno desenvolvimento de sua autonomia quando for exposta a situações nas quais sua autonomia será exigida, dessa forma, se o ambiente escolar não for favorável para tal, a criança não terá condições de avanços morais, pois, “se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos”. (PIAGET, 1932/1994, p.19).

Em “O Juízo Moral na Criança” (1932), Piaget dedicou-se a entender como a moral é refletida nas ações das crianças e seus desdobramentos nas mais diversas

faixas etárias. Para Piaget (1932/1994), a moral consiste em um sistema de regras e que a moralidade está na forma com que esse indivíduo interage com essas regras. Podemos então refletir com Tognetta (2003, p.30) ao apontar:

A legitimidade da regra do jogo está no contrato que se estabelece entre os jogadores, assim como as regras morais que são contratos com os outros. Na regra do jogo, o que há de moral é o respeito pelo outro que se traduz no respeito às regras.

Piaget, apoiado em Kant, afirma existir duas morais, uma heterônoma e uma autônoma; sendo a primeira, como aponta La Taille (2006, p.16) “a heteronomia moral, é em linhas gerais, a fase que Durkheim considera a moralidade propriamente dita: respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou pela sociedade”, e segue ao definir autonomia:

[...] A autonomia é a superação dessa moral da obediência a algo exterior ao sujeito, superação essa que se traduz tanto pela necessidade de reciprocidade nas relações (respeito mútuo, e não mais unilateral) quanto pela necessidade subjetiva de passar, para legitimá-los, os princípios e normas morais pelo crivo da inteligência. (2006, p.16).

Portanto, a autonomia visa superar o respeito unilateral e a obediência coercitiva e passa a existir um respeito recíproco entre os indivíduos. Explica Piaget,

[...] O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (1932/1994, p.91)

Assim, é possível afirmar que as relações sociais, quando pautada na reciprocidade, favorecem o desenvolvimento da autonomia em crianças, DeVries (1998) acrescenta ainda que a moralidade da criança só poderá acontecer em um ambiente onde exista igualdade. Portanto, para que a educação em valores possa realmente ser concretizada dentro da escola, principalmente em uma escola de educação infantil, a mesma deve acontecer de forma intencional, sistematizada e que possibilite que a criança participe ativamente na construção do ambiente, dessa forma, possibilitando que haja a autorregulação, ou seja, que a criança consiga refletir a cada ação tomada e na autopercepção, onde essa reflexão faz com que ela avance em sua moralidade, ao se perceber parte integrante e que sua opinião é valorizada.

### **3. Metodologia e desenvolvimento**

Utilizaremos uma abordagem hermenêutica, conciliada ao método clínico piagetiano, ou seja, baseada na observação e interpretação e argumentação, buscando compreender o indivíduo, intervindo para obter maiores avanços no estudo. Trabalharemos com a hipótese de que o movimento na educação infantil, que podemos entender também como brincadeiras, jogos e atividades lúdicas e que está tão presente na educação infantil - pode ser um fator que favoreça o desenvolvimento do juízo moral de crianças pequenas, ou seja, crianças com idades entre 4 anos a 5 anos e 11 meses, desenvolvendo também a autorregulação e autopercepção. Faixa etária essa que compreende a pré-escola, como definida pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e incluída em 2013 na LDB. Para que possamos desenvolver a hipótese apresentada, elaboraremos algumas historietas morais, abordando os itens selecionados para estudo que são: entendimento e elaboração das regras, qualidade das relações sociais, juízos morais sobre a trapaça e julgamento dos atos alheios, apresentaremos aos alunos e a partir das respostas colhida, elaboraremos uma sequência didática que contenha jogos e brincadeiras previamente indicados pelas crianças, que por sua vez, será organizado de forma intencional, sistematizando saberes para aplicação a posteriori. As atividades propostas na sequência didática servirão como intervenção e após a aplicação, serão recontadas as historietas morais, sendo novamente coletadas as respostas para comparação. Ou seja, teremos um pré-teste, uma intervenção e um pós-teste

A sequência didática será aplicada para duas salas, uma de 4 anos e a outra de 5 anos a 11 meses, numa média de 45 anos no total e que se valerá, para além das atividades propostas pelos alunos, que são os sujeitos da ação e protagonistas, mas também respaldada pelo currículo municipal, PPP e demais documentos legais. A proposta é que a sequência didática seja aplicada semanalmente as duas salas.

Além do objetivo central da pesquisa, que é constatar avanço no desenvolvimento do juízo moral, outros aspectos relacionados estão envolvidos, que são: controle corporal, equilíbrio, coordenação motora e que mesmo não diretamente relacionados, podem influenciar no avanço da autonomia moral das crianças. Ao final da proposta da sequência didática, espera-se observar uma evolução no desenvolvimento do juízo moral das crianças e corroborar que uma proposta educacional voltada para a educação em valores, estruturada de forma intencional, favorece o pleno desenvolvimento da moralidade infantil.

#### **4. Primeiras considerações**

Embora a pesquisa esteja em andamento, acreditamos que a educação infantil ainda carece de uma proposta educacional voltada para a educação em valores e que

mesmo a criança estando em contato com diversas regras, seja no ordenamento familiar, seja no social/escolar, o mesmo acontece em sua grande parte, através da coação e do respeito unilateral.

Como abordado anteriormente, o desenvolvimento moral da criança rumo à autonomia só acontece quando ela deixa de sentir-se coagida e passa a sentir-se parte integrante do grupo, com opiniões aceitas e respeitadas, ou melhor dizendo, quando passa a viver o respeito mútuo, pautado na reciprocidade.

De acordo com DeVries (1998, p.14),

Quando falamos de “crianças morais” não queremos dizer crianças que são meramente obedientes ou que simplesmente conhecem as regras morais de outros, agem de formas pró-sociais, conformam-se às convenções sociais de boa educação, têm certos traços de caráter ou demonstram educação religiosa. Ao invés disso, referimo-nos a crianças morais como pessoas que lidam com questões interpessoais, as quais fazem parte de suas vidas.

Logo, a proposta visa confrontar uma postura engessada dentro do contexto escolar que confunde uma moralidade desenvolvida com a cega obediência, além de fornecer uma proposta de sequência didática (SD) que venha ao encontro das necessidades em sala de aula e que possibilite a construção de novos conhecimentos aos alunos e professores, possibilitando uma convivência ética e do exercício da cidadania, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, ao final da pesquisa, pretendemos confirmar nossa hipótese inicial de possíveis avanços na moralidade infantil, a partir de uma SD, favorecendo a autorregulação e autopercepção dessas crianças para com o mundo a sua volta. Também se faz mister incluir que um currículo que seja voltado para a educação em valores, desde a mais tenra idade, poderá facilitar o desenvolvimento integral dos alunos, bem como avanços significativos na práxis pedagógica dos docentes envolvidos.

## 5. Referências

ANTUNES, Celso - **O jogo e a educação infantil** : falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15 . Celso Antunes. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> (acessado em 01/11/2021)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> (acessado em 28/10/2021).

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Rheta DeVriés, Betty Zan; tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo. -Pelotas: Editora Universitária-UFPel, 2009, 6ª ed.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. João Batista Freire. – 1. ed.- São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

FRIEDMANN, Adriana – **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. Adriana Friedmann. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2012. – (Cotidiano escolar: ação docente)

GOMIDE, Paula Inez Cunha (org). **Comportamento moral**: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes. Paula Inez Cunha Gomide (org)./ Curitiba: Juruá, 2010

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Yves de La Taille. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTÍN, X.; PUIG, J. **As sete competências básicas para educar em valores**. Trad Oscar Curros. Summus Editorial: São Paulo, 2010, 182 p.

NISTA-PICCOLO Vilma Leni; MOREIRA Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. Vilma Leni Nista-Piccolo. Wagner Wey Moreira; colaboração e revisão no repertório de atividades de Michelle Viviene Carbinatto, Polyana Maria Junqueira Hadich. – 1.ed. – São Paulo: Telos, 2012. – (coleção educação física escolar)

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança** (1932). São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro:Zahar;1978.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo,1998.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Luciene Regina Paulino Tognetta.- Campinas, SP: Mercado das letras, São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate)

VASCONCELOS, Paulo A. C. **O Jogo e Piaget** . Paulo A. C. Vasconcelos.—São Paulo: Editora Didática Supergraf, 2ª ed. 2010.

# ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DE PUBLICAÇÕES SOBRE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vitória GUIDO, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Isabela da Silva ARAUJO, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho”

Luciana Aparecida Nogueira da CRUZ, Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho”

**Eixo Temático 03:** Formação de professores alfabetizadores e da educação  
infantil.

[vitoria.guido@unesp.br](mailto:vitoria.guido@unesp.br)

## 1. Introdução

Entendemos a escola como um ambiente importante para propiciar as relações interpessoais. E onde há relações há conflito devido aos diferentes valores e interesses, assim, se torna essencial à vida social. Entre os educadores é muito comum os conflitos serem entendidos como algo negativo, que causam desordem, tumulto e discussões, mas do ponto de vista construtivista eles são necessários para o desenvolvimento moral, desencadeando processos de equilibração e auto regulação, também causa movimentação entre os envolvidos, que passam a refletir sobre suas atitudes e posturas colaborando para um ambiente democrático, promovendo espaço para a construção de valores.

Segundo Sampaio (2007), as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da criança, contribuindo para que se descentrem cognitivamente e considerem os pontos de vista de outras pessoas. A escola se constitui como espaço privilegiado para que os alunos desfrutem de situações variadas, aprendendo a conviver em sociedade, aperfeiçoando as relações humanas a favor da construção coletiva, entendendo o outro como semelhante, mas ao mesmo tempo diferente.

Entendendo o conflito como uma divergência de ideias e desejos entre duas ou mais pessoas sobre um tema, interesse ou um bem, Leme (2004, apud LUGLI 2018, p.50) elucida que “os conflitos interpessoais são situações de interação social de confronto, frustração, desacordo, etc”. Esses conflitos podem estimular sentimentos negativos, podendo ocasionar eventos violentos se não forem tratados da maneira correta, ou se não houver mediação.

De acordo com Licciardi (2010), a indisciplina e os conflitos são associados a algo negativo, aquilo que precisa ser evitado, e isso ocorre principalmente na escola, onde busca-se estabelecer a ordem e a obediência, relacionando, então, a falta de conflitos a um trabalho triunfante. Esse elo entre os conflitos e coisas ruins decorre do fato de estarem, na maioria das vezes, acompanhados de algum tipo de sofrimento. Para a autora, pode-se enxergar tal fenômeno sob outra perspectiva, como a da compreensão chinesa de crise, que significa oportunidade e perigo. Ao comparar-se com a concepção construtivista, que define o conflito como interações em desequilíbrio, podem surgir relações proveitosas.

Ora, aceitando que a palavra desequilíbrio remete a algo que não está adequado e que torna o sistema abalado, ele encerra tanto a ideia do perigo quanto a da oportunidade. Sim, o perigo está na inércia e na manutenção daquilo que dá sinais de mau funcionamento e a oportunidade é a possibilidade de reestruturar o sistema para adaptá-lo às novas circunstâncias.” (LICCIARDI, 2010, p. 2).

Segundo Licciardi (2010), caso a escola aderisse à essa concepção, provavelmente o projeto pedagógico seria mais eficiente, pois a partir dos resultados obtidos em pesquisas sobre os conflitos interpessoais nas escolas, observou-se um aumento dos conflitos e da dificuldade dos educadores para lidar com essas questões. Fante (2003, apud LICCIARDI, 2010), aponta que 47% dos professores gastam entre 21 a 40% do seu dia escolar solucionando episódios de indisciplina e de desavenças entre os alunos. Ainda, em entrevista feita a diretores de escolas públicas e particulares, constatou-se que 64% enxergam a indisciplina como um problema muito presente nas escolas (BIONDI, 2008, apud LICCIARDI, 2010). Outra pesquisa apontou que 76% dos profissionais da escola consideram que as desavenças estejam sendo resolvidas de forma cada vez mais violenta. Além disso, os alunos também acreditam nesse fato, sendo que 52% dos discentes da 6ª e 46,9% da 8ª série afirmaram que os conflitos aumentaram nos últimos anos (LEME, 2006, apud LICCIARDI).

“Tais dados demonstram o quanto esses fenômenos são recorrentes e vistos como problemas a serem resolvidos.” (LICCIARDI, 2010, p. 5). Para a autora, há dois modos pelos quais os educadores tentam confrontar essas questões, que são: evitá-los através do uso das regras, vigilância e ameaças e ou resolvê-los o quanto antes por meio da transferência do problema, de soluções prontas, do emprego de mecanismos de contenção e punição, do incentivo à delação, da culpabilização, da obediência pelo temor à punição ou submissão à autoridade. De acordo com a autora, não é possível afirmar que essas práticas solucionam de fato as situações relacionadas à indisciplina e aos

conflitos. Para ela, esse tipo de estratégia não resolve o problema, pois não favorece a construção, por parte dos alunos, de maneiras mais respeitadas de relacionamento e de formas mais justas, cooperativas, assertivas e não violentas de resolver suas discordâncias.

A pesquisa supracitada evidenciou que é necessário que os jovens sejam melhor preparados para o convívio harmonioso e respeitoso, para que saibam lidar com suas individualidades, os educando para os conflitos, já que os conflitos sempre estão presentes nas relações interpessoais. E é a partir das concepções e interações destes indivíduos que, suas desavenças podem ser bem administradas, de forma mais justa e cooperativa. Nessa perspectiva, Saéz (2003, apud LICCIARDI, 2010) defende que a educação pode ser construída mediante uma “didática do conflito” visando a paz, pois para ele, a convivência entre os seres humanos está envolta de diversos tipos de conflitos que são solucionados, na maioria dos casos, por intermédio da força, da coerção ou da violência. Então, uma educação que visa a paz busca a generalização do tratamento desses conflitos, baseado no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo entre os principais indivíduos envolvidos nos problemas.

A partir da concepção construtivista da moralidade humana, e preocupadas com as estratégias que muitos educadores usam para lidar com os conflitos no ambiente escolar, buscamos analisar as publicações de artigos científicos que tratam do tema conflitos na educação infantil.

## **2. Desenvolvimento moral**

Como fundamentação teórica temos os estudos sobre o desenvolvimento moral infantil de Jean Piaget, publicados em seu livro “O Juízo moral na criança” (1932/1994). Nessa obra o epistemólogo suíço, descreve entrevistas e conversas com crianças genebrinas sobre o respeito às regras, e dessa forma, buscou compreender a construção do juízo moral infantil. Em relação às normas e regras, “[...] para Piaget, o importante não são as normas em si, mas sim, o porquê as seguimos.” (VINHA & TOGNETTA, 2009, p. 4).

Para Piaget, o desenvolvimento moral parte da interação do sujeito com o meio (VINHA, 2007), podendo apresentar características de três tendências morais. Em seus primeiros anos de vida, a criança se encontra em estado de anomia, ou seja, ela não internaliza regras da sociedade, sendo individualista e visa apenas seus desejos e necessidades motoras.



Aproximadamente por volta dos cinco anos de idade, a criança começa a compreender a sua relação com os indivíduos, a existência do certo e do errado e a sua submissão e obediência às autoridades. É nesse momento que a criança passa a seguir a tendência da heteronomia, já que:

A criança pequena ainda não compreende o sentido das regras, mas as obedece porque respeita a fonte delas (os pais e as pessoas significativas para ela). Além do amor que a leva a querer obedecer às ordens, a criança teme a própria autoridade em si, teme ainda a perda do afeto, da proteção, da confiança das pessoas que a amam. Há também o medo do castigo, da censura e de perder o cuidado. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p.4)

Quando as características da heteronomia começam a ser superadas, as regras que antes eram externas, começam a ser internalizadas pela criança, fazendo com que o indivíduo dependa da autorregulação dos seus princípios e valores (VINHA & TOGNETTA, 2009), resultando na autonomia moral do sujeito.

Para Piaget, portanto, a partir de uma fase inicial designada por ele como “anomía”, a moral surge através de sua forma “heterônoma”, vinculada ao sentimento de obrigatoriedade, de respeito, por relações assimétricas nas quais alguém desempenha autoridade enquanto o outro é coagido. Como forma de superação desta, nasce a “moral autônoma”, caracterizada por outro tipo de relação social, chamada relação de cooperação. (PIAGET, 1994 apud BRAGA, 2007)

Contudo, a moral autônoma não nasce espontaneamente, é necessário que a criança seja cercada por relações de cooperação e respeito mútuo nos ambientes que vive. O ambiente escolar em específico, está diretamente relacionado com a formação moral dos sujeitos, já que:

O microsistema escolar representa para a criança e o adolescente uma oportunidade única de socialização. É na escola que, além da aprendizagem formal e do desenvolvimento cognitivo (raciocínio lógico, associativo, dedutivo etc.), os jovens aprendem a conviver, cooperar, compartilhar, competir e buscar seu espaço no contexto social mais amplo. O microsistema escolar é um espaço para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral. (KOLLER; LISBOA, 2011 apud LUGLI, 2018, p. 344).

Além disso, outro fator presente no ambiente escolar que auxilia o desenvolvimento da moralidade dos sujeitos, são os conflitos, a partir deles é possível “[...] trabalhar valores e regras fundamentais para o convívio social.” (SANTOS, PRESTES e FREITAS, 2014, p.3), desde que o professor utilize estratégias construtivas para auxiliar os alunos na resolução, sendo essa atitude decisiva para a formação do sujeito. Além disso, para Piaget, “Por meio dos conflitos é que o processo de equilíbrio e autorregulação é desencadeado.” (VINHA & TOGNETTA, 2009, p.7), mas ainda assim, muitos profissionais tentam evitá-los ou resolvê-los da maneira mais simples e rápida, por ter uma visão negativa a respeito. De acordo com as autoras:

1- as situações de conflito entre crianças são frequentes em escolas de educação infantil; 2- o educador exerce um papel importante na resolução de conflitos; e 3- as estratégias utilizadas pelos professores na resolução de conflitos podem favorecer o desenvolvimento da heteronomia ou da autonomia moral. (SANTOS, PRESTES e FREITAS, 2014, p.3)

Para entendermos melhor como os conflitos são vivenciados na educação infantil, fizemos uma busca de pesquisas publicadas em periódicos científicos. A forma que a pesquisa foi realizada e os resultados estão descritos a seguir.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica com análise descritiva dos dados. Os artigos foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão: artigos publicados em periódicos revisados por pares, em língua portuguesa, no período de 2011 a 2018 e que têm no título e no assunto os descritores “conflitos AND educação infantil”. As bases eletrônicas de busca foram, SciELO, com 16 publicações e Periódicos CAPES com 18 publicações.

### **4. Resultados obtidos**

De 34 artigos encontrados, selecionamos 5, após a leitura dos títulos e resumos. Assim, selecionamos para este estudo os seguintes artigos:

CORSI, B. R. Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso, 2011.

Partindo do pressuposto de que as crianças são atores sociais, capazes de produzir e reproduzir cultura, a partir do mundo adulto, a autora traz o que as crianças dizem sobre os conflitos, utilizando como referencial teórico a teoria de Henri Wallon em conjunto com teóricos da sociologia da infância. E como metodologia de investigação o estudo de caso, por meio de gravações e anotações das falas de alunos entre 5 e 6 anos de uma classe da rede privada de São Paulo.

O resultado é apresentado em um vídeo composto por dezessete cenas, de 13 minutos e 45 segundos ao todo, retratando como as crianças definem o conflito e o que dizem sobre suas estratégias e possibilidades de resolução. Corsi relata que as cenas escolhidas para a amostra são de situações nas quais as crianças tinham diversas maneiras de solucionar o conflito, mas escolheram utilizar da força física e/ou alteração no tom de voz, chegando a ser atitudes hostis.

Além disso, fica evidente em suas análises que as crianças reproduzem muito do que os adultos esperam que elas façam diante de um conflito, porém, algumas das estratégias propostas visaram evitar o conflito ou impedir que este ocorra novamente.

Essas discussões levaram à duas conclusões. A primeira é a presença dos conflitos, entre as crianças, como elemento para constituir e afirmar sua própria identidade, assim como a psicogenética de Wallon difunde, são conflitos constitutivos, “na medida em que retratam as crises da composição do eu, seja na negação do não-eu, seja na afirmação desse eu” (CORSI, 2011), além de trazer um repertório de sugestões para resolução a partir de suas interpretações do que é essencial reproduzir do mundo adulto, por isso, o que leva à segunda conclusão, é importante entendê-los como seres produtores de cultura, sendo enriquecedor analisar suas falas, e por meio da investigação da infância pelo olhar sociológico, desconstruir estereótipos carregados por adultos, a respeito da infância.

SANTOS, D. L. dos; PRESTES, A. C.; FREITAS, L. B. de L. Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças, 2014.

A partir da teoria construtivista, de Jean Piaget, esse artigo examina se as estratégias propostas por professoras da Educação Infantil, para resolver situações de conflitos entre crianças no contexto escolar, visam o desenvolvimento da heteronomia ou autonomia das crianças.

Participaram da pesquisa dez professoras titulares de diferentes turmas de escolas particulares, com alunos variando entre um e seis anos de idade. O estudo foi descritivo, com análise qualitativa dos dados, por meio de um questionário sobre

formação e trabalho das educadoras e uma entrevista semiestruturada, na qual continha duas suposições de situações de conflitos para as professoras se posicionarem.

De acordo com a discussão das autoras, a maioria das propostas feitas pelas professoras não promoviam a autonomia moral da criança, ao contrário, utilizaram muito do método verbal, e as relações de coação e unilateralidade prevaleceram, dificultando a autodescentração da criança (SANTOS, PRESTES e FREITAS, 2014). As autoras justificam com a possibilidade de as professoras acreditarem na necessidade de dizer o que as crianças devam fazer diante de um conflito, já que a relação entre adultos e crianças, nessa fase, é assimétrica. Porém, ainda assim, as autoras argumentam que é possível o desenvolvimento da autonomia moral, se nessa relação forem priorizados a cooperação e o respeito mútuo. Em outra explicação possível a respeito dos resultados, as autoras citam a falta de estudos da moralidade humana na formação de professores, fazendo com que estes intervenham de maneira intuitiva na resolução dos conflitos. Logo, uma formação científica e humanizada, levaria “a professora a pesquisar, a questionar sua prática, sua postura e suas limitações.” (DANI, 2009 apud SANTOS, PRESTES e FREITAS, 2014)

SOMMERHALDER, A.; BUZINARI, C. Saberes profissionais de professoras de educação infantil: a mediação de conflitos entre crianças, 2016.

Com a base teórica fundamentada em Vygotsky, Piaget e Paulo Freire e com intuito de identificar os saberes construídos pelas professoras, para lidar com as situações de conflitos entre crianças nas práticas pedagógicas da educação infantil. E partindo da compreensão de conflitos como algo positivo, inerente ao desenvolvimento da criança e às relações humanas, pois contribuem para “a organização do grupo, para a construção da identidade, para a assimilação dos valores culturais e para a definição e o fortalecimento de vínculos de amizade...” (SOMMERHALDER & BUZINARI, 2016), o artigo apresenta uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Participaram seis professoras da rede municipal, todas formadas ou recém-formadas em pedagogia, que responderam um questionário com questões abertas e outro para coleta de informações sobre sua formação e experiências profissionais.

Diante de todas as respostas das professoras, encontram-se o diálogo, permitindo uma relação horizontal, o envolvimento com a família, desenvolvendo uma relação colaborativa e o momento de pensamento da criança como mediações pedagógicas mais frequentes. Quanto aos saberes construídos na formação profissional para docência, os resultados apontam que as professoras sabem da influência da formação inicial para intervenção diante as situações do dia a dia na educação infantil, porém prezam e

carecem pela formação continuada, que além de individual, segundo as autoras, é também coletiva, pois “precisa ser compartilhada, de modo a instigar momentos sistematizados para reflexão e valorização desses conhecimentos.” (SOMMERHALDER & BUZINARI, 2016, p. 127)

As autoras consideram também que o ambiente no qual as crianças estão inseridas influenciam totalmente suas vivências, principalmente na dimensão socioafetiva, já que a rotina, o espaço, e os materiais disponibilizados podem abalar ou não a convivência do grupo.

CHIAPARINI, C.; SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. da S. Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos, 2018.

Baseadas na teoria walloniana, que difunde a perspectiva de conflito como estímulo no desenvolvimento da criança, além de contar com contribuições da psicologia cognitiva, da psicologia cultural e do construtivismo, essa pesquisa analisou como os conflitos na Educação Infantil são compreendidos e abordados por professores em formação ou recém-formados.

Participaram da pesquisa 11 alunas cursando pedagogia, selecionadas por meio dos seus relatórios de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, em que citaram “conflitos” em suas reflexões. Essas participantes responderam um questionário que permitiu que as autoras acessem informações de como os conflitos são abordados por essas estudantes.

Diante dos resultados, as autoras apresentam que são claras as diferenças de concepções das estagiárias. Além disso, Chiparini, Silva e Leme concluíram que as estagiárias utilizaram poucas estratégias que consideram os conflitos como eventos positivos, e muitas vezes se sentem despreparadas para mediar essas situações. Ainda, as autoras destacam que diante dos resultados, é possível perceber que as participantes entendem a lacuna em suas formações profissionais, e a complexidade do tema. Logo, as autoras apresentam que é necessária uma formação qualificada e contínua, para que os profissionais da educação tomem uma posição mediadora de forma positiva, diante dos conflitos, para que seja possível inclusive a mudança de ambientes e transformação da escola.

MARROCHE, C. C., & HAMMES, L. J. Desafios para resolução de conflitos na Educação Infantil, 2019.

Com a fundamentação teórica baseada em Paulo Freire, o estudo adere a uma metodologia qualitativa, intervencionista, desenvolvendo círculos de aprendizagem numa

perspectiva freiriana, criando um espaço aberto à fala e a escuta qualificada, a fim de possibilitar reflexões e debates acerca da prática docente nas resoluções de conflitos. Participaram da pesquisa 22 pessoas, que se dividem em professores da Educação Infantil, estagiários, atendentes ou equipe de direção escolar.

Diante dos círculos de aprendizagens, análises evidenciaram que alguns casos de agressões aconteceram na escola, devido a intervenção inadequada dos professores, atendentes ou estagiários, logo, essa dinâmica se fez relevante para troca de experiências, concepções, e também para capacitação desses profissionais.

Os temas envolveram a construção de uma cultura da paz, o favorecimento de estratégias para resolução de conflitos e a formação inicial para mediação de conflitos, e após as discussões os participantes desenvolveram projetos com os alunos, evidenciando que “os círculos de aprendizagem pode levar a novas práticas, envolvendo os alunos e comunidade numa dinâmica que leva a busca da construção de uma sociedade melhor.” (MARROCHE & HAMMES, 2019)

Concluiu-se que as mudanças na Educação Infantil ao longo do tempo levaram ao enfoque nos direitos das crianças, logo, a escola necessita assumir o compromisso de proporcionar uma educação igualitária e pacífica, além de qualificar a ação pedagógica, propiciando momentos conjuntos de diálogo, formação e trocas de experiências.

## **5. Discussões finais**

Nesse estudo, destacamos os aspectos relevantes das publicações encontradas sobre conflitos na Educação Infantil.

Apesar do artigo de Corsi (2011) se fundamentar na teoria da sociologia da infância, enquanto os outros seguem autores embasados em teorias construtivistas, assim como o presente estudo, todos os artigos analisados revelam a presença dos conflitos no dia-a-dia das crianças da Educação Infantil, e assim, demonstram que esse tema vem ganhando relevância dentro dos estudos de formação dos professores.

Além disso, evidenciam que muitos professores dessa etapa da infância, se envolvem diante dos conflitos de modo intuitivo, com atitudes autoritárias e de respeito unilateral, criando um ambiente sócio moral que dificulta o desenvolvimento da autonomia moral da criança. Isso se dá, de acordo com os artigos, por conta de uma lacuna presente na formação dos profissionais da educação, carente de estudos que embasem suas mediações, a fim de contribuir para uma intervenção e um ambiente positivo. Portanto, é evidente a importância da fundamentação da mediação do professor, durante sua formação, para que esses conflitos contribuam para o desenvolvimento da criança.

Porém, a formação inicial não é suficiente, é necessário ir além, buscando uma formação contínua na vida dos profissionais da educação, já que a Educação Infantil passou e ainda passa por constantes mudanças, assim como concluem Marroche & Hammes (2019). Além da individualidade da formação, é preciso também que as experiências sejam compartilhadas, a fim de enriquecerem as ações pedagógicas uns dos outros.

Por fim, concluímos que o tema vem apresentando extrema relevância nos últimos anos, a fim de demonstrar a importância de profissionais da educação com práticas pedagógicas bem fundamentadas, com intuito de contribuir para a construção de um ambiente socio moral positivo e respeitoso, e em conjunto, influenciar o desenvolvimento moral da criança, para que esta alcance a autonomia, e estabeleça relações respeitadas, simétricas e construtivas.

## 6. Referências

CHIAPARINI, C.; SILVA, I. M. M. da; LEME, M. I. da S. **Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 603-612, 2018.

CORSI, B. R. **Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso**. *Educar em Revista* [online], n. 42, pp. 279-296, 2011.

LICCIARDI, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. 2010. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LUGLI, I. A. **Conflitos interpessoais na educação infantil**. 2018. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Jose do Rio Preto, 2018.

MARROCHE, C. C., & HAMMES, L. J. **Desafios para resolução de conflitos na Educação Infantil**. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

SAMPAIO, L. R., CAMINO, C. P. dos S., & ROAZZI, A. **Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade**. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 2, n. 20, p. 197-204. 2007.

SANTOS, D. L. dos; PRESTES, A. C.; FREITAS, L. B. de L. **Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças**. *Psicol. Esc. Educ., Maringá*, v. 18, n. 2, p. 247-254, Aug. 2014.

SOMMERHALDER, A.; BUZINARI, C. **Saberes profissionais de professoras de educação infantil: a mediação de conflitos entre crianças**. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 23, n. 1, 7 set. 2016.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 9, núm. 28, septiembre-diciembre, 2009, pp. 525-540 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.



## **O desafio do fazer-se coletivo: narrativas da construção**

ROBERTA NOGUEIRA, Unesp/Bauru

ELIZANGELA BALBINO, Unesp/Bauru

THAILA OLIVEIRA, Unesp/Bauru

Eixo 3 – Formação de professores alfabetizadores e de professores da Educação Infantil

nogueiraroberta34@gmail.com

### **Introdução**

Este documento tem como objetivo promover a reflexão-ação do professor a respeito da sua prática pedagógica de oralidade, leitura e escrita na educação infantil por meio de questionamentos sobre os ambientes, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento e aprendizagem da criança, desenvolvidas no segundo semestre de 2019 em duas unidades escolares de educação infantil do município de Nova Aliança e que culminaram na elaboração e lançamento de dois livros infantis. Dessa forma, o referido documento expressa-se e ganha sentido para cada professora a partir do contexto escolar em que trabalha.

As orientações para as práticas de oralidade, leitura e escrita foram construídas pelas professoras e coordenadora, para atendimento das demandas da rede municipal de ensino quanto à definição das práticas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de forma contextualizada. Em sua elaboração, os pressupostos teóricos em discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) subsidiaram as discussões e reflexões. Este documento também atende às determinações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) quanto aos princípios éticos, políticos e estéticos norteadores das práticas pedagógicas.

Com estas práticas, este artigo pretende auxiliar o professor na promoção de práticas qualificadas de oralidade, leitura e escrita para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como explicitar a contribuição da educação infantil para o processo de alfabetização da criança no contexto escolar.

### **Fundamentação teórica**

Vários autores serão mencionados, porém vale destacar os autores que embasam os conteúdos teóricos principais do artigo aqui apresentado, como Vygotsky (1994), Ferreiro (1993) e Zabala (1998).

Em sua elaboração, os pressupostos teóricos em discussão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) subsidiaram as discussões e reflexões. Este artigo também atende às determinações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) quanto aos princípios éticos, políticos e estéticos norteadores das práticas pedagógicas.

O documento normativo estrutura-se a partir de campos de experiências, nos quais se organizam os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, concretizando e ampliando as experiências educacionais propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Esse arranjo curricular promove a apropriação de conhecimentos relevantes por provocar vivências e experiências em seu cotidiano de forma a entrelaçar os saberes das crianças com o conhecimento do nosso patrimônio cultural.

### **Procedimentos metodológicos**

Para análise metodológica apresentaremos as propostas como A e B. São práticas pedagógicas vivenciadas cotidianamente com as crianças da pré-escola, que frequentam as instituições de educação infantil da rede de ensino do município de Nova Aliança. Duas propostas diferentes para trabalhar a linguagem oral e escrita, mas que tiveram o mesmo produto final que foi a publicação de dois livros infantis.

A proposta A pensou em propor às crianças a construção de um canteiro. Nesse sentido, o ambiente exerce influência no desenvolvimento de nossas percepções e relações. A ação dos educadores precisa provocar a construção de um lugar ético-estético nas instituições de educação infantil. O paradigma estético, em corroboração com os princípios éticos, políticos e estéticos que nortearam as propostas pedagógicas da instituição, compreendendo um conjunto de ações, sentimentos e ambientes revelados pelo prazer e alegria de estar ali. Sobre a organização dos ambientes e seus respectivos espaços, a presença metodológica foi ação-reflexão-ação, tendo em vista a qualidade das experiências promovidas às crianças, considerando o tempo da roda de conversa, na chegada, no conhecimento de si e do mundo e no tempo da roda de história.

A BNCC (BRASIL, 2017) estrutura-se a partir de campos de experiências, nos quais se organizam os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, concretizando e ampliando as experiências educacionais propostas nas DCNEI (BRASIL, 2009). Dessa forma, consideramos que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo de experiência concretizam-se nos contextos apresentados a seguir.

A proposta B surgiu por meio de um projeto intitulado “Maleta Viajante”, no qual já estava definido que o mesmo seria finalizado com uma coletânea de histórias. Nesse caso, o desenvolvimento metodológico seguiu uma sequência de atividades. As sequências didáticas são um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos” (ZABALA, 1998). Nessa perspectiva, visando o professor, em sua prática docente, sugerindo que essa metodologia seja articulada aos tempos que não

podem faltar, no intuito de fortalecer a sua intencionalidade pedagógica, diversificar as experiências e ampliar possibilidades de interação das crianças com a linguagem verbal.

Partindo dessa consideração do autor, o trabalho com essa metodologia possibilita uma organização didática que proporciona desafios progressivos, gera conflitos e interesses cognitivos nas crianças. As atividades propostas seguem uma ordem de complexidade gradativa, contínua e crescente, ao mesmo tempo em que desenvolvem estabilidade interna, no sentido de que as crianças vão conquistando segurança para ler e escrever à medida que se familiarizam e utilizam estratégias de produção escrita. Contudo, também possibilitam flexibilidade e ajustamentos criativos na condução de seu planejamento, a fim de contemplar os interesses das crianças, delineando intenções pedagógicas efetivas que, de fato, proporcionem evoluções cognitivas, ricas e diversificadas aprendizagens.

É o que muito bem nos confirma a docente em efetivo exercício: “as sequências de atividades são atividades que necessitam ocorrer segundo determinada ordem, pois visam garantir aprendizagens específicas que requerem aprimoramento com as experiências da linguagem oral e escrita.”

## **Resultados**

O contexto dos livros propôs apresentação de histórias, de forma que os apreciadores, no caso as crianças, conhecessem o universo de referência do texto e, ao mesmo tempo, desejassem conhecer o que acontecerá. Trata-se, na verdade, de uma apresentação, um convite para que o livro começasse a ser apreciado, antes mesmo da sua criação. É um procedimento que vai além da predição do texto, funciona como uma anunciação, um chamado para algo bom a ser vivido, ou seja, o início da condução à paisagem do conto.

As propostas de oralização indicaram aspectos capazes de contribuir para que os elementos de cada história fossem pensados a partir de uma intenção narrativa. As propostas foram singularizadas para cada livro e/ou determinados trechos que “pedissem” um recurso narrativo, de forma que o mediador ampliava o seu potencial narrativo.

A professora da instituição responsável pela proposta A, afirma que o contar histórias possibilita ao indivíduo ser protagonista, e que “valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reais, permanecem vivos em algum lugar dentro de nós.” Esse argumento justifica as sugestões de preparação e organização de cada texto; nossa intenção foi que as crianças pudessem viver esses valores para poder narrá-los.

Os campos de experiências explorados foram às atividades que antecederam e/ou precederam a leitura do texto em voz alta, contribuindo com a imersão dos apreciadores no universo da história. Acontecendo muitas vezes através da organização de rodas de

conversa, leitura. Essas atividades foram pensadas de forma que pudessem contribuir para dar sentido aos textos e ampliar o potencial empático dos apreciadores.

Em uma proposta como essa, os participantes foram muito além do aprendizado individual, fazendo leitura do mundo, de suas características, normas e seus afetos; nele aprenderam e ensinaram modos próprios de pensar e de agir diante do mundo. Para apresentar os textos, ou mesmo dialogar sobre seu enredo, antes ou após a leitura, certamente ampliou os campos de experiências explorados pelas crianças. A vivência favoreceu o diálogo com o texto: conversavam sobre ele, apreciando seu enredo, identificando seus contextos e refletindo sobre os acontecimentos apresentados.

## **Discussão**

A prática pedagógica na educação infantil deve articular os saberes e as experiências das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico por meio das interações e brincadeiras, a fim de provocar a construção de suas identidades.

Essa prática deve ser intencional e sistematicamente planejada e avaliada para promover experiências de aprendizagem junto às crianças considerando a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.  
(Parecer CNE/CEB nº 20/2009).

É importante ressaltar que o mesmo Parecer afirma que a criança é um sujeito histórico, de direitos e que se desenvolve na interação com os pares, sendo necessário para o educador compreender que a criança tem conhecimentos prévios e vivências além da vida escolar e que estes devem ser levados em consideração, uma vez que a criança é produtora de conhecimento e a escola necessita dialogar com esses conhecimentos e ampliá-los.

A BNCC (BRASIL, 2016) traz em seus campos de experiências as possibilidades de práticas pedagógicas que geram a apropriação e a construção de conhecimentos pelas crianças, efetivando-se pela participação delas em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor e pela professora, no cotidiano das unidades nas quais interagem com parceiros/as adultos e companheiros/as de idade. Alertamos para

que o foco do trabalho pedagógico inclua o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas, assim como:

o compromisso dos/as professores/as e das instituições de Educação Infantil em observar e interagir com as crianças e seus modos de expressar e elaborar saberes. Com base nesse processo dinâmico de acolhimento dos saberes infantis, está a ação dos/as docentes em selecionar, organizar, refletir, mediar e avaliar o conjunto das práticas cotidianas que se realizam na escola, com a participação das crianças.

A seguir apresentamos alguns questionamentos norteadores das práticas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita que carregam em si a promoção da convivência, da brincadeira, da participação, da exploração, da expressão e do conhecer-se.

Oralidade	Leitura	Escrita
<p>1. Propicia a participação da criança em variadas situações de comunicação oral, que permitam interações com outros, a expressão de desejos, sentimentos, ideias, opiniões e fatos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um?</p> <p>2. Proporciona momentos diários de compartilhamento de histórias, possibilitando e encorajando as crianças a utilizarem diferentes recursos (desenhos em série, teatro, livro, gestos, associação de palavras-chaves, imitação das personagens principais, pequenas frases, etc.) para recontá-las?</p> <p>3. Encoraja as crianças a falarem sobre suas produções?</p>	<p>1. Promove momentos de leitura de histórias?</p> <p>2. Realiza empréstimo de livros para as crianças lerem em casa junto com as famílias?</p> <p>3. Promove momentos de antecipação da leitura de histórias relacionando textos e imagens?</p> <p>4. Promove a leitura de suas produções individuais e coletivas?</p> <p>5. Promove a leitura/identificação de letras do alfabeto, do seu próprio nome, dos nomes dos colegas, professora e familiares?</p> <p>6. Promove a leitura de palavras significativas para as crianças?</p> <p>7. Propõe atividades para a identificação dos elementos mais importantes da história (personagem principal, ambientação,</p>	<p>1. Acompanha o desenvolvimento das atividades de linguagem escrita, intervindo junto às crianças (circulando pela sala, encorajando as crianças, etc.)?</p> <p>2. Avalia sistematicamente o processo de aprendizagem das crianças nas atividades de escrita?</p> <p>3. Incentiva a participação das famílias nas atividades que envolvem a linguagem escrita?</p> <p>4. Encoraja os alunos a escrita espontânea de palavras e de histórias contadas ou lidas?</p> <p>5. Incentiva a participação das crianças durante as atividades de escrita, sendo o escriba estabelecendo diálogo com as crianças durante a atividade?</p>

<p>4. Promove situações que possibilitem à criança expressar seu pensamento com organização lógica temporal e causal por meio do relato de vivências, narrativas ficcionais e argumentação?</p> <p>5. Proporciona situações em que a criança possa descrever objetos, fenômenos da natureza e experiências científicas?</p> <p>6. Possibilita que as crianças falem o que pensam na roda de conversa?</p>	<p>sentimentos, problemas e soluções)?</p> <p>8. Promove visitas à biblioteca?</p> <p>9. Realiza empréstimo de livros para as crianças lerem em casa juntamente com a família?</p>	<p>6. Favorece momentos em que a criança escreve de forma convencional o seu nome, fazendo uso social deste?</p> <p>7. Oportuniza situações de escritas convencionais com as crianças (agendas, bilhetes, convites, etc.)?</p> <p>8. Organiza atividades que promovem experiências com a linguagem escrita a partir de agrupamentos entre as crianças da turma?</p> <p>9. Promove atividades que fomentam a revisão dos textos já produzidos pela própria criança?</p> <p>10. Propõe atividades de produção de textos coletivos?</p>
---	--	--

Essas questões são importantes para nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, uma vez que a escrita e a leitura fazem parte do contexto infantil dentro e fora do ambiente escolar, sendo assim, a criança passa a estar em contato com essas práticas cotidianamente e passa a fazer suas próprias percepções da língua escrita e principalmente das funções sociais (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29) e a escola e suas práticas precisam apropriar-se dessa possibilidade e estimular práticas de articulação e vivências com a escrita.

Também se percebe que as propostas didáticas se encaixam nos conteúdos comuns propostos pela Base Nacional ao priorizar práticas reconto, da expressão de ideias, produção de próprias histórias orais sejam tendo o professor de escriba ou explorando a escrita espontânea (ambas foram trabalhadas, como já foi discutido anteriormente) e sempre se respeitou a interação e a brincadeira como eixos centrais do desenvolvimento das práticas. (BRASIL, 2016, p. 49; 50)

Assim sendo as atividades foram pensadas para que as crianças se sentissem confortáveis para explorar as múltiplas linguagens e como foco do trabalho pudesse participar de uma prática de escrita.

## **Conclusões**

As práticas que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita na educação infantil devem ser consideradas pontos de partida para uma prática contextualizada e significativa que leva em conta ritmos e desejos das crianças.

Os contextos de promoção definidos neste artigo corroboram com o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da Rede Municipal de Nova Aliança sendo, portanto, parte integrante desta. Todos estão contemplados nos campos de experiências indicados neste trabalho, assim como também cada campo contempla situações de oralidade, leitura e escrita em seus diferentes contextos.

Dessa forma, esperamos que este artigo sirva de “começo” para uma reflexão sobre as oportunidades de participação das crianças em práticas discursivas, oportunizando seu protagonismo em experiências que façam sentido para a criança.

Este trabalho, por não gerar aprendizagens por si só, necessitando ser inserido em contextos formativos, poderá ser dinamizado nos encontros de formação continuada da educação infantil, bem como no contexto de cada instituição de ensino. É imprescindível o olhar e o comprometimento dos gestores escolares para a educação da criança pequena, seja em reuniões sistemáticas com a comunidade escolar, seja nos encontros de planejamento com o grupo de professores e/ou individualmente.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. DF. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese a língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA ACERCA DO USO DO BRINQUEDO NA CRECHE

Ana Júlia Ribeiro SGAVIOLI, UNESP – Araraquara  
Bárbara Solana SCARLASSARA, UNESP - Araraquara  
Carla Francielly Martini NOVAES, UNESP – Araraquara  
Carla Cilene Baptista da SILVA, UNIFESP – Santos  
Fabiana Cristina Frigieri de VITTA, UNESP – Marília  
Eixo 03: Formação de Professores Alfabetizadores e da Educação Infantil  
FAPESP n. 2018/11392-0 e CAPES  
ana.sgavioli@unesp.br

## 1. Introdução

A expansão da Educação Infantil se deu a partir da década de 70. Anteriormente, ela tinha um desligamento de orientação pedagógica, sendo vista apenas como local de acolhimento de crianças, cujas mães encontravam-se inseridas no mercado de trabalho, não tendo possibilidade de assumir a responsabilidade de cuidado (MARAFON, 2009).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu ordens e critérios para a educação, com o objetivo principal de reafirmar o direito a educação, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelecendo em seus princípios, os deveres do Estado sobre a escola pública.

Em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi implementada com o mesmo intuito dos documentos publicados anteriormente, mais especificamente para estabelecer as aprendizagens essenciais da educação básica e criar um referencial para elaboração e adequação de currículos e propostas pedagógicas. Este documento é o que mais apresenta apontamentos e orientações quanto a faixa etária da creche. Nela, dentro da Educação Infantil, são encontrados os *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento* e os *Campos de Experiências* subdivididos entre as faixas etárias (bebês: 0 – 1a6m, crianças bem pequenas: 1a7m – 3a11m e crianças pequenas: 4a – 5a11m) e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Ao se falar em formação do professor e realidade educacional da criança, há inúmeras dificuldades que atrapalham sua efetivação. Telles (2018) aponta que a função do professor que atua com crianças menores de três anos é colocada em dúvida não apenas pela carreira e salário, mas também pela concepção existente de que essa etapa requer “[...] menor ação especializada da parte dele enquanto atividade da esfera da educação escolar” (p. 17).

Além da sua formação, o professor precisa apropriar-se de conhecimentos teórico-metodológicos que o instrumentalizem, transmitindo conhecimentos que

favoreçam o desenvolvimento integral da criança, proporcionando, de forma ativa, apropriação de bens culturais para adquirirem o máximo de desenvolvimento de suas capacidades (AMORIM, LIMA, ARAÚJO, 2017). Com isso, o profissional de educação precisa refletir de maneira constante a sua prática educacional, criando estratégias e fundamentação crítica para sua atuação.

A BNCC vem para fortalecer a ideia de uma educação infantil baseada em fundamentos teóricos e práticos comprometida com o desenvolvimento integral do bebê, oferecendo uma discussão sobre direitos de aprendizagem e estabelecendo campos de experiências. Nesses, organiza objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias, “[...] que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...]” (BRASIL, 2017, p. 42).

O educador pode desempenhar um importante papel no intermédio das atividades com brinquedo, discernindo sobre os momentos em que deve só observar, os que deve intervir, ou aqueles que deve se integrar como participante, de forma a ser o mediador na interação com as crianças, dando oportunidade de situações durante o brincar que estimulem saberes, competências, vivências e novas habilidades e experimentação (VECTORE, 2003).

Bonome-Pontoglio e Marturano (2010) estudaram a participação crescente da criança em brincadeiras, mas com a idade de 22 a 26 meses e verificaram o aumento nas interações envolvendo troca. No entanto, destacaram que a cultura de cuidados que mobiliza o tempo do professor prejudica esta atividade.

A brincadeira, pode ocorrer a partir da intervenção de um intermediador (um adulto, em sua maioria) e um objeto (o brinquedo), que possui diferentes características e objetivos (VECTORE, 2003; FONSECA, 2018; RIVERO, ROCHA, 2019).

O uso do brinquedo e o brincar são necessários e devem estar inseridos nas práticas. Há um longo caminho a ser percorrido no sentido de internalizar os conceitos apresentados com relação ao brincar, para, efetivamente, poderem ser utilizados pelos professores na sua prática junto às crianças (LORDELO, CARVALHO, 2003). Segundo Fochi (2015) cabe ao educador cultivar sua atenção para observar as crianças e planejar “o tempo, os espaços, os materiais, a organização do grupo e o tipo de intervenção” (p. 151).

Pensando na prática do professor e educação infantil e no uso do brinquedo como importante parte do desenvolvimento dos bebês, a formação inicial do pedagogo deve contemplar diferentes conteúdos que o auxiliem com os inúmeros momentos de aprendizagem no contexto da educação, porém, ao acompanhar os documentos disponíveis, verifica-se que não há grande embasamento para a prática profissional em

uma instituição como a creche e que a formação inicial precisa ser repensada para tratar essa fase educacional com a importância devida.

Para tanto, este trabalho teve como objetivo verificar a percepção dos graduandos de Pedagogia sobre o uso do brinquedo com bebês na educação infantil.

## 2. Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa foi realizada com estudantes de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo, participando no total, 937 graduandos e teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Para a coleta dos dados o questionário foi organizado na plataforma Google, e disponibilizado para os alunos de forma virtual e impresso, sendo que as respostas destes foram inseridas na plataforma Google para análise em conjunto aos que haviam sido respondidos diretamente na plataforma.

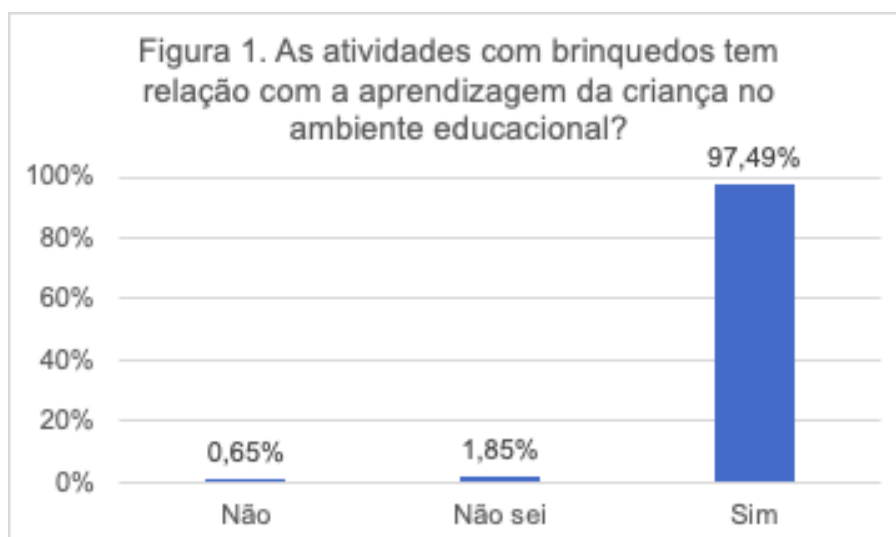
Na análise de dados, as questões foram armazenadas em Planilha e processadas no sistema Microsoft Office Excel. As questões de múltipla escolha foram tratadas através da estatística descritiva. Questões que utilizaram escala do tipo Likert foram analisadas através do cálculo da média das respostas para cada afirmação apresentada no questionário (ANTONIALLI, ANTONIALLI, ANTONIALLI, 2016). O cálculo da média é possível por ser a escala apresentada no questionário do tipo intervalar e como salienta Lucian (2016).

Os resultados foram analisados e confrontados com a bibliografia da área, possibilitando discussão acerca do assunto.

## 3. Resultados e Discussão

Os resultados aqui apresentados fazem parte de um recorte da dissertação de mestrado sobre a percepção dos graduandos de pedagogia quanto à sua formação, para a oferta de atividades com brinquedo durante a educação infantil.

Os alunos perceberam a relação entre o uso de atividades com brinquedos e a aprendizagem da criança como pode ser observado na Figura 1.

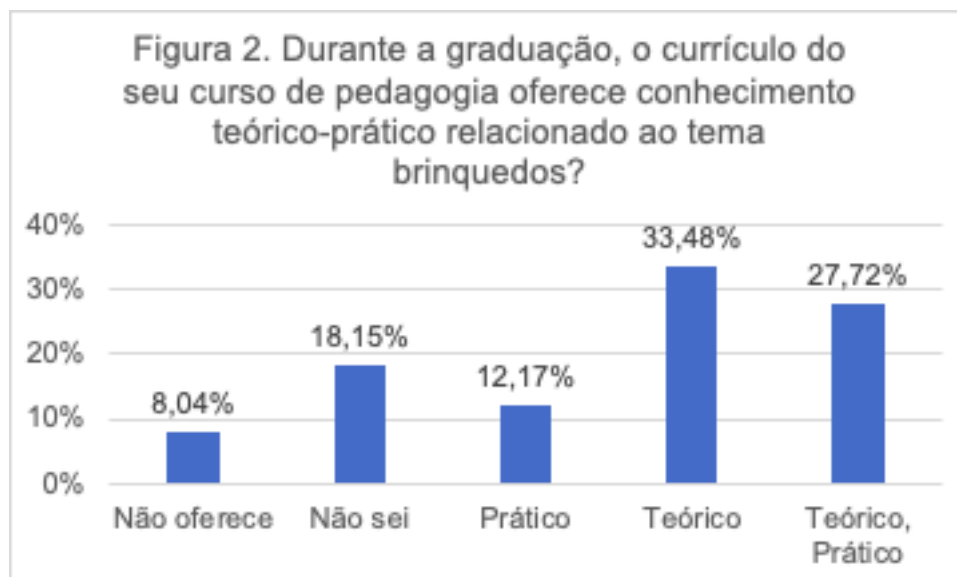


Aqui, 97,49% dos participantes afirmaram ver relação entre atividades com brinquedo e aprendizagem do bebê. De acordo com Moraes (2010), muitos estudiosos apontam para a importância do brincar em fase educacional, porém, o uso do brinquedo ainda não tem sua devida importância reconhecida, por serem utilizados, dentro da instituição, como um recurso de lazer e entretenimento, desvinculando de seu aspecto pedagógico.

Na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial. Ele permite que o bebê vivencie experiências de aprendizagem, incorporando o conhecimento através de características de conhecimento do mundo (KINAKSLI, ROSSETTO, FRANCESCONI, 2018).

Navarro (2009) aponta em seu estudo que para favorecer a “brincadeira na educação infantil não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção” (p. 2128), ou seja, o professor tem um papel ativo, ainda que deixe a atividade livre, pois ele organiza o espaço e os objetos de acordo com objetivos educacionais e deve verificar a eficiência de seu arranjo para tanto. Saber as possibilidades dos brinquedos, como podem estimular determinadas habilidades motoras, cognitivas, sociais, dentre outras, é uma obrigação do professor.

Essa percepção é interessante quando apresenta a relação entre o currículo do curso de graduação e o tipo de conhecimento oferecido, como mostra a Figura 2.



A figura mostra claramente que há preponderância de conhecimento teórico sobre o prático. É possível observar que o ensino teórico relacionado ao uso de brinquedos com os bebês foi reconhecido por quase 33,48% dos participantes da pesquisa, já o prático apresentou pouco mais de 12,17% da frequência de respostas. No entanto, 27,72% relataram ter o conteúdo das duas formas, teórica e prática. Esses dados mostraram que o conteúdo aparece, de uma forma ou de outra, na percepção de 73,37% dos participantes, sinalizando para uma cobertura do tema na graduação, possivelmente pela existência de vários autores que falam sobre desenvolvimento e o relacionam com o brincar.

Outro aspecto aparente nesses resultados referiu-se à dicotomia teoria e prática, presente na formação do pedagogo (SOUZA, GUARNIERI, 2016; GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019). A relação entre a prática e os conhecimentos acadêmicos que a embasam é importante nos diferentes momentos da formação do professor (SOUZA, GUARNIERI, 2016), mas não é isso o que ocorre nos currículos de pedagogia. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 114) “A relação teoria-prática tão enfatizada em documentos e normas, com a concepção curricular integrada proposta, não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas”. A prática deve ser norteadora para todas as ações de formação, com clara articulação aos conteúdos disciplinares.

Um dado apresentado na figura referiu-se à alta frequência de respostas na categoria *não sei*, em que 18,15% não souberam responder sobre o tipo de ensino do curso de Pedagogia acerca do tema brinquedo. Esse resultado permitiu pensar que os alunos que iniciaram o curso recentemente têm pouco conhecimento sobre as disciplinas específicas, por estarem passando pelos primeiros semestres, porém, tal comportamento

deve ser considerado e revisto, já que é importante ao graduando estar envolvido com sua formação e atento aos conteúdos que lhe serão oferecidos para embasamento da prática.

Ademais, o brinquedo é uma ferramenta considerada importante para o trabalho com crianças menores, porém, o currículo dos cursos de pedagogia objetiva formar o professor para a educação infantil para uma aprendizagem formalizada, no modelo tradicional com uso de recursos como giz, lousa e caderno, por ser o mais aceito nas instituições escolares. Dessa forma, ao pensar em quatro anos de formação em um curso de pedagogia, é observado que o conteúdo relativo aos brinquedos ocupa uma parcela bastante pequena da carga horária (TELLES, 2018), o que não deveria ser a realidade.

Esses dados são importantes, pois os graduandos percebem a necessidade de as atividades com brinquedos serem planejadas para os bebês, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3. O professor deve planejar as atividades com brinquedo junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Não	3,79%
Não sei	5,52%
Sim	90,69%
<b>Total geral</b>	<b>100,00%</b>

A maioria dos participantes (90,69%) acredita que o professor deve planejar as atividades com brinquedos. *Planejar* refere-se a organizar e ter como intenção um objetivo (MICHAELIS, 2016), por isso, dentro da instituição de educação infantil, a atividade com brinquedo pode ser realizada de forma livre para a criança, porém, nunca para o professor.

Tais resultados fortalecem a necessidade e importância de o professor participar de forma direta das atividades com brinquedo na creche. “As formas de mediação realizadas pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos materiais que se encontram ao alcance das crianças nos momentos de brincadeiras, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola” (NAVARRO, PRODÓCIMO, 2012, p. 634).

As autoras acrescentam com seu estudo sobre a mediação do brincar na escola que é o professor quem deve atentar-se ao brincar, possibilitando maior aproveitamento das atividades, do espaço e do tempo gasto com ela. Organizar o espaço da sala para a criança brincar faz parte do planejamento que o profissional deve ter para realizar as atividades com brinquedo com os bebês (NAVARRO, PRODÓCIMO, 2012).

Ainda, questionados sobre a importância dessas atividades com brinquedos serem propostas, a média das respostas na escala Likert foi 4,71, o que corrobora com o percentil de respostas, em que 78% dos alunos atribuíram grau elevado a esta.

Esta percepção vai ao encontro da discussão sobre os conhecimentos teóricos auxiliarem verdadeiramente para a solução dos objetivos e problemas na prática. Segundo Gatti e Barretto (2011), com a diversificação de complexidade e multiplicidade de tarefas há uma tendência em distanciar a idealização da profissão e a realidade de trabalho. Para enfrentamento dessas adversidades, o profissional precisa estar cada vez mais preparado para exercer uma prática mais contextualizada, centrada nas especificidades atuais, a cultura local, as trajetórias de vida dos alunos e expectativas escolares.

Vasconcellos e Vilela (2017) discutem a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos e consideram a necessidade da interligação entre os diferentes espaços formativos para a autonomia docente. Lobato e Davis (2019) mostraram contradições nos discursos ao tratar da formação teórica e da prática, pois embora considerem a prática profissional aquela que favorece mais a aprendizagem, relatam que a teoria possibilita refletir e repensar esta mesma prática, fundamentando-a. Silva e Gaspar (2018) discutem e mostram a importância do papel do estágio na formação do professor e da sua identidade e mostram um estudo de caso de sucesso, no qual a formação teórica tem interlocução com a prática.

Por fim, com toda essa discussão que ainda pode ser aprofundada, chegando inclusive no tema da formação continuada, o que se verifica é um distanciamento entre teoria e possibilidades de prática na formação inicial. Somente a partir de um preparo profissional que respeite a individualidade de cada criança, a partir das características da faixa etária em questão e que valorize o uso do brinquedo como importante recurso de desenvolvimento infantil e educação será visto uma intencionalidade educativa na creche, durante a atuação com bebês.

#### 4. Conclusão

A formação do professor em educação infantil já apresenta várias dificuldades, por ele não ter em sua base pedagógica subsídios suficientes de atuação, atrapalhando ainda mais sua prática, principalmente com bebês. Utilizar conhecimentos próprios e a aprendizagem em campo não são suficientes para uma atuação efetiva junto à faixa etária de zero a seis meses, impossibilitando eficiência na prática desse profissional.

Outro ponto importante de reflexão é que o brincar e o brinquedo, para o bebê podem ser vistos como livre, mas para o professor todas as atividades desenvolvidas nas

instituições de educação infantil precisam ser organizadas, planejadas, realizadas de forma intencional, para que sua ação promova desenvolvimento neuropsicomotor das crianças, tornando as atividades experienciais e que promovam a aprendizagem.

Para tanto, considera-se importante o aumento de pesquisas na área de educação infantil e desenvolvimento, fomentando discussões acerca da creche e da formação do professor para atuação nela.

## 5. Referências

ANTONIALI, F.; ANTONIALI, L.; ANTONIALI, R. Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do EnANPAD de 2010 a 2015. **Anais do Congresso de Administração**, Sociedade e Inovação. Juiz de fora/MG, 2016.

AMORIM, G.C.; LIMA, E. A.; ARAÚJO, R. C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 387-403, 2017.

BONOME-PONTOGLIO, C. F.; MARTURANO, E. M. Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. **Estudos de Psicologia I**, v. 27, n. 3, p. 365-373. Campinas, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial, 1988.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

FOCHI, P. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? **Penso**. Porto Alegre, 2015.

FONSECA, P. F. O laço educador-bebê se tece no enodamento entre cuidar, educar e brincar. **Educ. Real.**, v. 43, n. 4, p. 1555-1568, Porto Alegre, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. **UNESCO**, Brasília, 2011.

GATTI, B. A. et al. (Org.) Professores do Brasil: novos cenários de formação. **UNESCO**, Brasília, 2019.

KINAKSLI, T.; ROSSETTO, A. C. L.; FRANCESCONI, L. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO CONSTRUÍDO DE MANEIRA LÚDICA. **X Seminário Internacional de Alfabetização**. Ijuí - Rio Grande do Sul, 2018.

LOBATO, V. S.; DAVIS, C. L. F. Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. **Revista de Educação**, v. 35, n. 78, p. 167-185, Curitiba, 2019.



LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Educação infantil e psicologia: para que brincar? **Psicol. cienc. Prof.**, v. 23, n. 2, p. 14-21. Brasília, 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 10 dez 2019.

LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica? **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (PMKT on-line), v. 9, n. 1, p. 12-28. São Paulo, 2016.

MARAFON, D. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. 2009.

MICHAELIS. Dicionário escolar língua portuguesa. **Melhoramentos**, v. 4. 2016.

MORAES, F. A. A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação Em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

NAVARRO, M. S. O brincar na educação infantil. **IX Cong Nac de Educ – EDUCERE**. Londrina, 2009.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 34, n. 3, p. 633-648, Porto Alegre, 2012.

RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, v. 24, e. 240063, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 99, n. 251, p. 205-221, Brasília, 2018.

SOUZA, N. C. A. T.; GUARNIERI, M. R. O lugar da prática na formação inicial de professores: o conceito de preparo prático em contextos de inserção à docência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 1, p. 625-643, Araraquara, 2016.

TELLES, M. F. M. Quem ensina na creche? Análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UNESP. 181 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidades Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2018.

VASCONCELLOS, M.; VILELA, M. L. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas. **Educ. rev.**, n. 63, p. 157-172, Curitiba, 2017.

VECTORE, C. O brincar e a intervenção medi acional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003.

# PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO PARA O USO DAS AVDS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bárbara SOLANA SCARLASSARA, Nayara RODRIGUES CASAGRANDE, Girlene de ALBUQUERQUE CRUZ, Claudia REGINA MOSCA GIROTO, Fabiana CRISTINA FRIGIERI DE VITTA, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP  
Eixo 03: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil  
FAPESP e CAPES  
barbara.solana@unesp.br

## 1. Introdução

Historicamente, foi a partir da urbanização do país, entre os anos de 1970 a 1980, com os movimentos sociais e a saída da mulher à procura de trabalho, que foi desencadeada a busca por um atendimento educacional capaz de receber inicialmente crianças de 0 a 6 anos (DIDONET, 2001; KUHLMANN Jr., 1998; KRAMER, 1994).

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, que a Educação Infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, contemplando crianças de 0 a 6 anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral, levando em conta os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o papel da família (BRASIL, 1996). Também passa a ser exigida como formação profissional mínima, o magistério, para atuar na Educação Infantil. Tal fato modificou a visão assistencial associada ao atendimento dessa faixa etária, pois essa etapa da educação infantil passa a ser assegurada como direito ao cidadão e dever do Estado, fomentando o papel educacional das instituições.

Apesar dos esforços para organizar e orientar o trabalho desenvolvido junto a essa faixa etária, com diferentes publicações oficiais, as políticas públicas acabam não sendo efetivas, corroborando o fato de grande parte da sociedade ainda não compreender a importância da educação infantil, prejudicando o acesso e a permanência das crianças nas escolas.

Um dos aspectos que contribuem para que a creche não consolide sua identidade, tem relação com a formação profissional. Conforme apresentado por Abrucio (2016) existe um número maior de docentes com formação superior ou com formação continuada, “em 1991, 20% dos professores não eram graduados, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep). Em 2006, o número de formados chegou a 60% e, em 2013, a 75%” (ABRUCIO, 2016, p. 15).

Porem, o autor destaca que ainda existe uma falta de atenção por parte dos currículos da Pedagogia quanto à formação específica para as diversas etapas do ensino, como no caso da Educação Infantil, que não possui um conteúdo e identidades específicas durante a graduação.

Outro aspecto que contribui para que a creche não consolide sua identidade, relaciona-se com o perfil profissional dos professores, que não conseguiu acompanhar as mudanças (econômicas, sociais, culturais e tecnológicas) que o mundo vem passando, que modificaram o comportamento, o cotidiano e o modo de pensar das pessoas, acarretando no distanciamento entre a escola e a sociedade (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010).

Franco, Libânio e Pimenta (2007, p. 67) discutem que a Pedagogia caminha entre “teoria e prática da educação, que estabelece finalidades e viabiliza processos organizativos, curriculares e docentes para as práticas educativas”. A dicotomia entre teoria e prática é visível na educação infantil quando comparado os documentos oficiais com as diretrizes do curso de Pedagogia. O primeiro destaca a necessidade de um atendimento integral, enquanto no segundo, pouco se lê sobre como deve ser realizado esse atendimento integral junto à criança pequena.

É necessário que a formação do professor esteja diretamente vinculada com a prática, possibilitando que suas ações junto à criança pequena apresente um cunho educacional. Segundo Vitta (2004, p. 10) é necessário que “essa fase deve contemplar conteúdos diversos sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, os aspectos que interferem nesses processos, conceitos sobre deficiências e suas implicações na vida da criança”.

Para isso, novas competências precisam ser trabalhadas para qualificar o professor, possibilitando organizar atividades intencionais ligadas a objetivos educacionais e às fases de desenvolvimento das crianças atendidas. Envolve entender o desenvolvimento emocional, oferecendo experiências que proporcionem segurança aos bebês, assim como as fases de aquisição de habilidades motoras e cognitivas.

Os profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil são responsáveis pelo oferecimento dos cuidados e atividades educacionais, que contemplam a organização do tempo, do espaço e das tarefas que vão promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças inseridas nas creches ou escolas.

Segundo Vitta e Vitta (2012) o berçário é um espaço significativo, pois é nesse ambiente que todas as atividades oferecidas aos bebês irão proporcionar experiências

que têm como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Diante das necessidades específicas que essa etapa da educação infantil exige, faz-se necessário que seus profissionais possuam conhecimentos próprios sobre o desenvolvimento infantil, promovendo dessa forma, ações educativas de modo intencional, compreendendo, analisando e organizando as atividades de aprendizagem, brincadeira e cuidado.

As atividades de cuidado, que são realizadas na creche e demandam a maior parte do tempo, correspondem às atividades de higiene (banho, escovação dos dentes e uso do sanitário), trocas de roupa e alimentação. Essas tarefas também são conhecidas como Atividades de Vida Diária (AVDs), “estão entre as AVDs as tarefas de cuidados pessoais – pentear-se, higiene, vestir-se, suprir-se e alimentar-se, mobilidade, socialização, comunicação e expressão sexual” (PEDRETTI, EARLY, 2005, p. 4).

Ao realizar as AVDs junto aos bebês, é necessário que o professor compreenda quais são os componentes presentes nas atividades para que sejam realizadas a partir de uma ação intencional, de cunho educacional e não meramente o cuidado assistencial. Para cada atividade realizada, existe um componente de desempenho relacionado ao desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e social que está sendo trabalhado para promover o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi verificar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre o papel das Atividades de Vida Diária (AVDs) no berçário para estimular o desenvolvimento da criança de zero a um ano e seis meses de idade que frequentam essa fase da educação.

## **2. Método**

Participaram da pesquisa 937 alunos matriculados nos cursos de graduação em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada através de um questionário, com questões fechadas, elaborado com base na bibliografia da área, sobre a importância da formação para a atuação junto a crianças de zero a um ano e seis meses de idade, na percepção dos graduandos.

O questionário foi disponibilizado na plataforma Google para preenchimento virtual ou impresso, sendo que nesse caso era digitado na plataforma por um bolsista de treinamento técnico.

Para a análise dos dados, as questões fechadas foram digitadas na planilha do Excel, possibilitando a tabulação e análise por meio de estatística descritiva. As que

usaram a escala Likert, proporcionando medir preferências, opiniões, atitudes (ANTONIALLI, ANTONIALLI, ANTONIALLI, 2016) foram analisadas com o cálculo da média, resultando à percepção geral sobre a afirmação feita (LUCIAN, 2016).

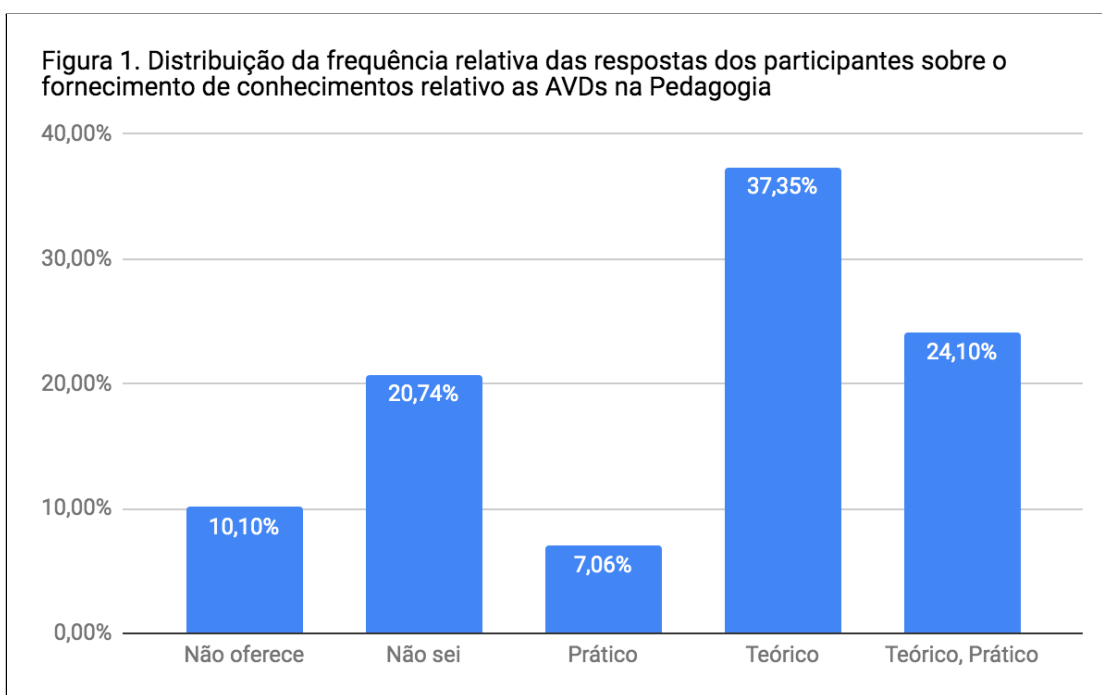
Por fim, confrontou-se os resultados do material empírico e o teórica para verificar a relação entre elas.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, pelo parecer número 2.159.514.

### 3. Resultados

Os resultados referem-se a um recorte dos dados da pesquisa de mestrado, relacionado à percepção dos graduandos quanto à formação para o uso das atividades de vida diária junto a bebês.

A Figura 1 apresenta as respostas dos alunos sobre a oferta de conteúdos relacionados as AVDs no curso de Pedagogia.



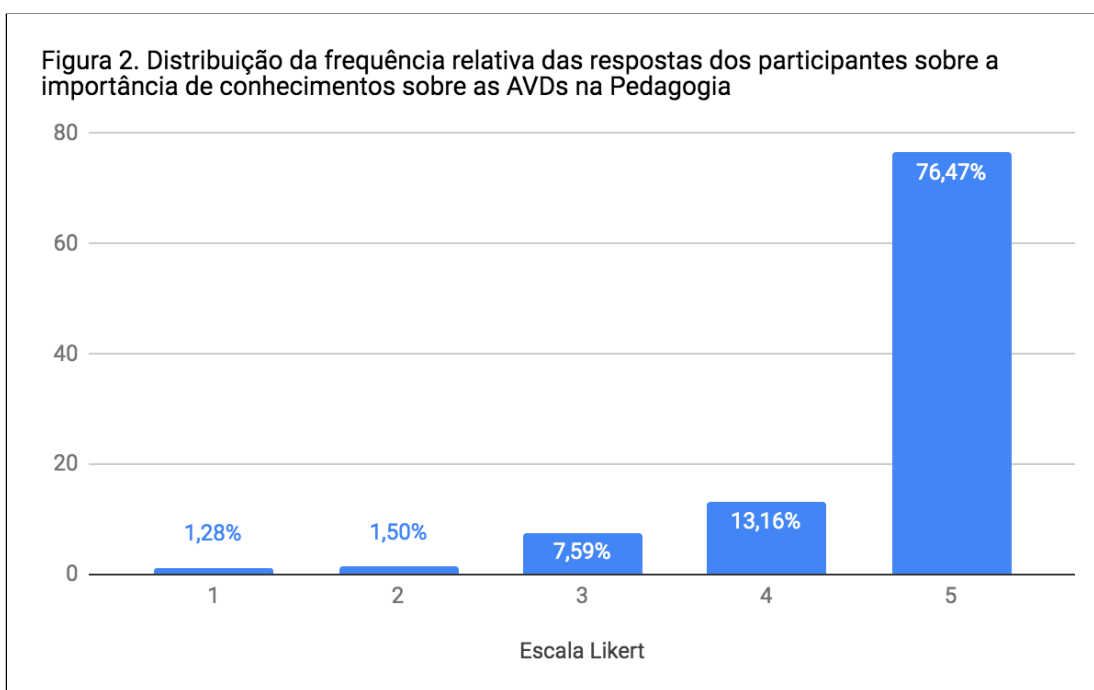
A Figura 1 mostra que na percepção de 37,35% dos participantes, o curso de pedagogia oferece apenas conteúdos teóricos a respeito das AVDs, enquanto 7,06% acreditam que são apenas conteúdos práticos. A resposta que parece ser mais interessante foi dada por 24,1% que os relacionam como teórico-práticos. Os 20,74% que responderam não saber referem-se principalmente, a discentes que estavam ainda no primeiro ano de Pedagogia.

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia apontarem que devem ser oferecidos no mínimo 100 horas de disciplinas em

atividades teórico-práticas, não é essa a percepção encontrada nas respostas e em pesquisas.

Telles (2018), em sua pesquisa sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Pedagogia da UNESP, afirma que a discussão acerca da teoria e da prática está relacionada à identidade do curso de Pedagogia, que é dividido entre professores habilitados para a docência e especialistas em ciência da educação, sendo que tal divisão prejudica o caráter escolar da atuação do professor para o berçário. A autora ainda ressalta que o ensino para bebês é ação exclusiva do professor, sendo necessário um aprofundamento nas discussões acerca da sua formação nos PPPs das UNESP, para que as especificidades desta etapa da educação infantil sejam contempladas e para que a identidade do professor possa ser construída, seguindo um caráter escolar e com base em documentos legais.

A Figura 2 exibe as respostas dos participantes sobre a importância do curso oferecer conhecimento relacionado as AVDs.



A Figura 2 mostra a percepção dos graduandos sobre o grau de importância atribuído à oferta de conhecimentos sobre AVDs na pedagogia, na escala Likert. A maioria (76,47%) atribuiu grau elevado e, ao fazer a média atribuída a esse quesito, como proposto por Lucian (2016), o valor fica em 4,62, confirmando essa afirmação.

Segundo Soares (2014), a Pedagogia tem formado profissionais especialistas em educação, mas que não são professores de educação infantil preparados para atuar com as demandas dessa faixa etária.

Oliveira, Silva e Guimarães (2015) concordam com essa afirmação e destacam que as DCN para a Pedagogia, instituídas em 2006, embora contemplem a formação

do professor para a Educação Básica, trata de forma superficial a Educação Infantil e indicam que é a partir dessa formação que as instituições vão poder oferecer práticas de cuidado e educação atreladas a objetivos educacionais, favorecendo o desenvolvimento das crianças.

Febrônio (2011, p. 153) concluiu que embora as Universidades exibam um compromisso que “[...] vislumbre a formação do professores de Educação Infantil conforme prevê a nova LDBEN e que atenda as necessidades profissionais dos professores e dos alunos” apresentam uma formação para professores da Educação Infantil parcial e restrita, “[...] devido a propostas tímidas na redefinição no seu currículo e, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso”. O professor é o profissional responsável por oportunizar aprendizagens através de conhecimento específico, que deve ser aprimorado constantemente. Ele deve ser capaz de intervir no processo diário de ensino e aprendizagem, através de um entendimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o planejamento das atividades oferecidas para os bebês na instituição escolar devem estar em concordância com objetivos educacionais. Para isso, as ações na rotina devem ser planejadas e realizadas de forma intencional.

Na percepção da maioria dos participantes (85,71%) as AVDs devem ser planejadas pelo professor, enquanto não souberam opinar e não consideraram importante foram respondidos respectivamente por 9,52% e 4,76%.

As DCN para o curso de Pedagogia afirmam que devem ser promovidas a formação inicial para a docência e para exercer funções de magistério na educação infantil, tornando os futuros profissionais capazes de planejar, avaliar e executar experiências que fazem parte do cotidiano levando em conta o contexto social. Também aponta a importância do pedagogo trabalhar em espaços diferentes dentro e fora do ambiente escolar, promovendo aprendizagens nas diferentes fases do desenvolvimento e respeitando as necessidades emocionais, físicas e cognitivas de cada aluno.

Segundo o documento (BRASIL, 1998, p. 58) ao realizar o trabalho junto a crianças pequenas é fundamental que "deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso", fundamentando a prática educativa.

A maioria (94,78%) dos participantes percebem a relação entre AVDs e aprendizagem da criança no ambiente educacional. Considerando que é na interação do bebê com o ambiente que o cerca e que as atividades promoverão experiências

para aprendizagem e desenvolvimento, aspectos relacionados a esses temas deverão ser discutidos e aprofundados durante o processo de formação do professor.

Segundo Telles (2018), não há diferenciação durante a formação do professor para a prática em educação infantil, o que o distingue é a necessidade de relacionar o ensino com as etapas do desenvolvimento da criança, conhecendo os fundamentos teóricos e metodológicos que os orientam, relacionando os conteúdos com a prática. Para que o berçário se torne um local de aprendizagem, o professor precisa ser capaz de escolher conteúdos que se tornem alcançáveis a todas crianças.

Os conteúdos oferecidos ao longo da formação profissional do futuro professor é de extrema importância para que o ensino voltado para crianças pequenas possa abranger todas as especificidades dessa faixa etária. Compreender o cuidado como processo de aprendizagem que engloba a realização das AVDs de forma intencional, é o que caracteriza o berçário como primeira etapa da educação infantil.

A proposição de atividades pedagógicas para bebês é um tema bastante controverso, principalmente ao se considerar a dicotomia cuidado x educação ainda presente nessa etapa da educação. No entanto, este trabalho defende justamente que as atividades consideradas de cuidado – AVDs – sejam pensadas em um contexto pedagógico, educacional, o que torna necessário o planejamento de cada atividade oferecida para atingir objetivos educacionais. Para que o professor de berçário planeje uma atividade, é necessário conhecimentos acerca dos documentos que norteiam a educação infantil, do desenvolvimento da criança, das AVDs, do brincar, de música, de todos os aspectos que envolvem uma instituição de educação infantil, incluindo a organização do espaço e do tempo.

Somente com uma formação efetiva para lidar com crianças respeitando as características próprias de sua faixa etária e as atividades que compõem sua rotina diária – AVDs – será possível falar em intencionalidade educativa na creche, e mais especificamente no berçário.

#### **4. Considerações Finais**

A presente pesquisa colabora com a discussão acerca dos conteúdos necessários para a formação do professor de bebês, dando foco às atividades de vida diária, que são básicas para essa faixa etária e que perpassam a discussão cuidado x educação no berçário, a partir da percepção dos graduandos em Pedagogia.

Contudo, os dados da pesquisa mostraram que embora os graduandos percebam a importância da realização das AVDs no berçário, têm pouco conteúdo teórico-prático relacionado ao assunto. O conhecimento que os futuros professores possuem acerca do desenvolvimento infantil e o entendimento de que as práticas de



cuidado proporcionam aprendizagens são aspectos fundamentais para determinar a eficácia do atendimento oferecido aos bebês.

Conclui-se que, ao realizar as tarefas que fazem parte da rotina do berçário, que inclui as AVDs, os professores necessitam de formação específica, tanto inicial, quanto continuada. Diferentes áreas profissionais podem contribuir com esta tarefa, dentre elas a Terapia Ocupacional, que possui conhecimentos que podem auxiliar a instrumentalizar a prática dos pedagogos.

## 5. Referências

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ANTONIALLI, F.; ANTONIALLI, L.; ANTONIALLI, R. Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do EnANPAD de 2010 a 2015. **Anais do Congresso de Administração**, Sociedade e Inovação. Juiz de fora/MG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v. 18, n. 73. Brasília, p.11-28, 2001.

FEBRONIO, M. da P. G. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 151-171, jan./jun. 2011. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1194>>. Acesso em: 26 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v12i2.1194>.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.130, jan/abr., p. 63-97, 2007.

KRAMER, S. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré- escola**: questões teóricas e políticas. *In*: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica? **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (PMKT on-line), v. 9, n. 1, p. 12-28. São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, D. R. de; SILVA, R. A. G. da; GUIMARÃES, C. M. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 129- 148, may 2015. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7133>>. Acesso em: 26 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i1.7133>.

PEDRETTI, L.; EARLY M. **Terapia Ocupacional: Capacidades praticas para as disfunções físicas**. 5a edição. São Paulo: Roca LTDA, 2005.

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

TARTUCE, G. Lobo B. P.; NUNES, M. M. R. and ALMEIDA, P. C. A. De. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.140, p. 445-477, 2010.

TELLES, M. F. M. **Quem ensina na creche? Análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UNESP**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidades Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2018.

VITTA, F. C. F. **Cuidado e Educação nas Atividades do Berçário e suas Implicações na Atuação Profissional para o Desenvolvimento e Inclusão da Criança de 0 a 18 anos**. 2004. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, 2004.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A. **Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário**. In: ZANIOLO, L. O.; DALLÁCQUA, M. J. C. *Inclusão escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, p.141-162, 2012.

**COMUNICAÇÃO DE PESQUISA****EIXO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E DA EDUCAÇÃO INFANTIL****PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA: IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE**

**Stella Grimaldi, Unip, Professora Universitária,  
Matão, professoradoutorastella@gmail.com**

**RESUMO**

O desafio desta pesquisa está edificado na desmistificação da visão assistencialista da creche, realçando o caráter educativo. A proposição se direciona para legitimar a creche no trinômio educar, brincar e cuidar, previsto na LDB sob nº 9394/96. Por conseguinte, o objetivo desta pesquisa foi o de acompanhar, analisar e colaborar com o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico de uma creche em um município paulista, no período de 2016 e 2017. Realizou-se, como metodologia a pesquisa-ação colaborativa, baseada na autorreflexão coletiva com caráter participativo, impulso democrático e contribuição à ação transformadora. Participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico quatro professoras, duas coordenadoras pedagógicas e a diretora, contudo, eu, como pesquisadora participei dos HTPC's para discutir com as profissionais da educação quanto às suas angústias, concepções, temores, expectativas, dúvidas, propostas, vivências, projetos, cuidados e registros das ações cotidianas, bem como observá-las em alguns momentos com as crianças em suas salas de aula e demais espaços da creche. Para o resgate das lembranças durante as reuniões de HTPC, utilizou-se os registros fotográficos dos anos de 2013 (projeto) e 2014 (portfólio) como ferramenta auxiliar. Portanto, o presente estudo permitiu verificar que, na EMEI Flor, ocorreu formação em espaço democrático, a partir dos diálogos frequentes nos momentos de HTPC's, trazendo condições facilitadoras de reflexão crítica das experiências e vivências dessas protagonistas, tornando-as corresponsáveis e coparticipantes na sistematização e organização do Projeto Político-Pedagógico, concebendo, assim, a creche como instância legítima, significativa e intencional de trabalho educativo.

Palavras Chave: Pesquisa-ação colaborativa. Educação Escolar. Creche

Pontuando o processo identitário da escola, o desafio desta pesquisa foi o de fornecer elementos para elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com os profissionais da educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do caráter assistencialista em um município paulista, isto é, legitimá-la, a partir da concretude daquele documento, o qual cria identidade e a norteia, pois ele contempla objetivos, clientela, informações sobre as famílias, recursos físicos e financeiros, estratégias, diretrizes pedagógicas, planos de ação, projetos educacionais, sociais entre outros elementos essenciais à função principal da creche – no tocante ao que lhe cabe: educar, brincar e cuidar das crianças de zero a três anos de idade, estimulando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, configurando-se como espaço de comunicação, no qual os profissionais da educação desenvolvem ações curriculares planejadas em um contexto flexível, participativo e corresponsável, apresentando-se como respostas aos desafios impostos pela prática recorrente.

Diante disso, a proposta do trabalho foi desmistificar a visão assistencialista da creche, pretendendo realçar o caráter educativo da criança de zero a três anos de idade, pois sempre esteve vinculada a um serviço oferecido à população de baixa renda e surgiu como uma instituição assistencial que ocupava o lugar da família, nas mais diversas formas de ausência. Por isso, a creche, em sua gênese, não foi criada para atender às necessidades da criança pequena, e sim para suprir a demanda de mulheres/mães que ingressavam no mercado de trabalho.

Sabendo-se que essa faixa etária configura-se pela especificidade da especificidade da educação infantil, pois ao falar de educar, brincar e cuidar deve-se atentar que a creche é um espaço educativo no qual se dá às crianças a humanidade que ainda não está produzida, então cuidar da criança pequena, ou o cuidado, é um trabalho educativo é por consequência um conteúdo de creche, portanto é parte da sua especificidade, assim, gera discussões, conferências, mesas-redondas, debates e conversas polêmicas em relação ao seu cotidiano, além da divergência da formação inicial e continuada dos seus profissionais e ainda sem um documento de registro histórico.

A creche é influenciada por diferentes fatores que ampliam a complexidade de seus estudos, em especial, quando se volta para sua cotidianidade, porque seu processo de construção possui relação com o contexto histórico feminino, que segundo Oliveira (2011, p.23) “[...] liga-se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos”. É neste contexto histórico que a creche tem sua origem e se constitui por questões de caráter assistencialistas, pois foram criadas para acolher as crianças frutos

de uniões ilegítimas de mães solteiras, viúvas e/ou abandonadas que não tinham com quem deixar seus filhos no período em que estavam trabalhando, portanto, atendiam as necessidades das mães e não das crianças, proporcionando-lhes apenas os cuidados com higiene e alimentação. Neste ponto, Oliveira (2011, p.24). recorda que,

[...] a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços... Até o início do século XX, o atendimento de crianças em creches não se distinguia do atendimento em asilos e internatos.

A creche tinha como maior objetivo e finalidade o combate à mortalidade infantil e a pobreza, acentuando a ideia de que a mulher deveria ficar em casa e com os filhos e não se “aventurando” no mercado de trabalho: “[...] É nesse contexto que se entende a fase inicial das creches, caracterizada pelo prevalectimento da iniciativa privada, de caráter assistencial-filantrópico, ocupando o lugar da falta econômica e moral da família” (HADDAD, 2002, p.25).

Destarte, até determinado momento pensou, analisou ou preocupou-se em saber e/ou conhecer as características específicas desta idade, como poderiam proporcionar-lhe estímulos, elaborar um planejamento baseado em projetos educacionais com objetivo de desenvolver capacidades cognitivas ao executar as atividades dirigidas e findar através de uma avaliação sobre pontos positivos e negativos deste trabalho, e a creche inclui-se nessa triste realidade que de acordo com Oliveira “[...] atuava como uma “arte de varrer para debaixo do tapete”, portanto, de disfarçar o problema (2011, p.26) e Haddad (2002, p.25) acrescenta que:

[...] a existência de creches só se justificava para atender a necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem outra alternativa, ou atender filhos de mulheres julgadas mães incompetentes. A creche, portanto, não legitimava a condição da mulher trabalhadora, devendo evitar e prevenir a desorganização familiar.

De acordo com a autora, as creches no Brasil nascem para acolher as crianças das mães trabalhadoras em caráter exclusivamente assistencialista, porém é através da docência para crianças pequenas que as mulheres, no fim do século XIX e início do século XX, saem do espaço privado e emergem no espaço público constituindo uma profissão: o “magistério”, além de conseguirem um pouco de independência, porém

[...] com a “missão” da mulher na esfera pública está identificada com as tarefas desempenhadas por ela na esfera privada, para as quais seria naturalmente habilitada, o trabalho da mulher/professora passa a ser identificado como vocação, o que contribuiu para o esvaziamento do caráter profissional (ROCHA; KRAMER (orgs.), 2013, p.215).

E foi assim que o ingresso da mulher no mercado de trabalho, com a finalidade de educar crianças pequenas, deu-se em condições contraditórias, fortalecendo apenas os cuidados maternos em prol de ensinamentos educacionais, como recorda Micarelo (in ROCHA; KRAMER (orgs.), 2013, p.216). “[...] uma formação específica... das funções de educadora seria dispensável, especialmente em se tratando de crianças muito pequenas, que por sua condição de relativa imperícia demandam, de modo especial, cuidados físicos e relacionais”. Almeida (2004, p.04) lembra ainda que as mulheres não tinham “[...] amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho no lar”.

E este fator “vocação” incomoda e angustia, posto que acaba por deteriorar ainda mais a inserção socioeconômica, cultural e política desse profissional em uma etapa singular tão importante, pois priva as crianças dos estímulos psicomotores essenciais para o decorrer de sua vida, já que ser professor é uma profissão e nunca uma vocação, porque requer muito estudo, responsabilidade, dedicação, respeito e comprometimento. Micarelo (2013, p.216) finaliza essa questão refletindo que “[...] a formação do profissional que atua em creches e pré-escolas carece, ainda, de muita identidade referenciada à criança pequena”.

É importante pontuar que no decorrer desta pesquisa, apesar do foco ser a creche, mencionar-se-á também a pré-escola, pois ambas acabam se entrelaçando historicamente e com base no texto: “O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola”, as autoras Abramovay e Kramer (1987, p.29) pontuam que a pré-escola apresentou algumas funções, ao longo de sua história. Inicialmente, no século XVIII, ela assumiu a função de guardiã em caráter assistencialista, com o objetivo apenas de guardar as crianças órfãs e filhas de mães trabalhadoras. No século XIX, assumiu as funções preparatórias e compensatórias “[...] mais relacionadas à ideia de educação do que à de assistência” perante “[...] as ‘carências’ e ‘deficiências’ culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das camadas populares”, preparando-as para o êxito escolar.

Na década de 1970, surge a “concepção com objetivos em si mesma”, na qual promove o desenvolvimento global e harmônico das crianças sem, contudo, definir critérios mínimos de qualidade, “[...] número de crianças por unidade, a garantir um trabalho sistemático de acompanhamento das crianças; estratégias de treinamento; um sistema de supervisão contínua que permita um repensar das práticas desenvolvidas; formas de avaliação...” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p.34), para o atendimento nas instituições públicas das crianças das camadas populares.

Ainda segundo as autoras, na década de 1980, apresenta-se a função pedagógica, a qual, apoia, além da formação de hábitos, o incentivo à criatividade, à espontaneidade e ao desenvolvimento:

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividade que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos... Um programa que pretenda atingir tais objetivos não pode prescindir de capacitação de recursos humanos nele envolvidos nem, tampouco, de supervisão constante do trabalho. A capacitação (prévia e em serviço) e a supervisão, aliadas à dotação de recursos financeiros específicos, bem como a definição da vinculação trabalhista dos recursos humanos, se constituem em condições capazes de viabilizar, então, um tipo de educação pré-escolar que não apenas eleve seus números mas, principalmente, a qualidade do serviço prestado à população (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p.35-36).

Portanto, as autoras mostram a sistematização do trabalho desenvolvido na pré-escola como intencional, objetivando a construção de novos conhecimentos pedagógicos, além de pontuar a capacitação prévia dos profissionais e em serviço, elevando assim a qualidade da educação: “[...] Defendemos uma pré-escola de qualidade que tem, portanto, muito mais do que simples “objetivos em si mesma”, e cuja função pedagógica confere ao trabalho nela desenvolvido uma importância maior que a de ser mero depósito” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p.38).

No Brasil, as histórias dessas instituições (creche e pré-escola) caminharam de forma paralela durante mais de um século, mas, paradoxalmente, nas últimas décadas, aproximaram-se uma da outra, a ponto de se tornarem uma, hoje denominada educação infantil.

Assim, chegou-se ao consenso sobre a importância da infância mobilizando os movimentos sociais e, na Assembleia Constituinte, em 1987, foi criada a Comissão Nacional Criança Constituinte e, conseqüentemente, a formação da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança. Já em 1988, foi promulgada a CF (Constituição da República Federativa do Brasil), na qual transfere-se a responsabilidade da área da assistência social para o campo educacional, isto é, as crianças e os adolescentes passam a ser cidadãos com direitos e deveres assegurados, garantidos no Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação,

exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Sobre especificamente a infância, têm-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) sob nº 8.069 de 1990, que substituiu a repressiva doutrina do Código de Menores de 1979, e que instaurou novas referências políticas, jurídicas e sociais sendo um marco na proteção da infância e tendo como base a doutrina de proteção integral, ao definir em seus primeiros artigos que “[...] toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral, considerando-os como sujeito de direitos individuais e coletivos, cuja responsabilidade é da família, da sociedade e do Estado” (BRASIL, 1990), reforçando a ideia de “prioridade absoluta” da CF 1988.

Ainda nesta perspectiva, foram instituídas as seguintes ordenações legais com base nos direitos sociais: a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal nº 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (Lei Federal nº 8.242/91) dando continuidade à regulamentação das disposições da CF e do ECA; a Lei Orgânica da Assistência Social – Loas (Lei Federal nº 8.742/93), que priorizou o atendimento à criança e à adolescência, previsto nas ações de auxílio às políticas municipais da criança e do adolescente, por meio da assistência social. E, em 1996, foi promulgada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) sob nº 9394, que reafirma a CF/88 ao assegurar o direito à educação garantindo sua responsabilidade em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:

I - creche ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

Sobre o atendimento à educação infantil, em 2006 têm-se a Emenda Constitucional Nº 53, que no Artigo 208 inciso IV prevê: “[...] o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos” (BRASIL, 2006) e o Projeto de Lei do Senado nº414/2008 que, em consonância com a CF, altera a redação dos Arts. 4º, 6º, 29, 30, 32 e 87 da LDB/96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a educação infantil até os cinco anos de idade.

Por consequência, a Lei nº13.306/2016 atualiza o texto do ECA para que, desta forma também seja previsto nele a oferta em creches e pré-escolas às crianças até cinco anos de idade, portanto, a educação infantil constitui a primeira etapa da Educação



Básica no Brasil e deve, segundo a legislação vigente, ser oferecida em creches, para crianças de zero a três anos e em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos. Em 2013, a Lei Nº 12.796 apresentou alterações na LDB quanto à obrigatoriedade da educação infantil, que passa a ser exigida a partir dos quatro anos de idade.

Nesse sentido, desde a primeira infância, há necessidade em termos legais de garantir às crianças locais fisicamente adequados e com profissionais da educação comprometidos em realizar um trabalho consciente, sistematizado e intencional que desenvolvam estímulos, neste caso, precoces a esta faixa etária, que se apresenta em início de desenvolvimento psicomotor, articulando-se com os outros níveis de ensino formal e se estende por toda a vida.

É nesta fase da vida que se requer cuidados específicos, muita sensibilidade e responsabilidade em relação aos direitos - da infância - que se entende por proporcionar na creche: a brincadeira, a atenção individual, ambiente acolhedor, seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação sadia, entre outros, além da atenção especial aos períodos de adaptação.

Pensando no objeto de estudo desta pesquisa, e nesta nova cultura de elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico em consonância com as crianças de zero a três anos de idade por sua própria especificidade, propor-se-á a introdução da fotografia como uma ferramenta pedagógica auxiliar de registro fiel do cotidiano, já que as crianças que iniciam sua vida acadêmica na creche não possuem a oralidade e são totalmente dependentes de outrem, valorizando, assim, as imagens que passarão a fazer parte da vida cotidiana e adentrarão também na vida acadêmica, refletindo sobre a maneira de ensinar e de aprender. Registrar fotograficamente a prática dos profissionais da educação, na aplicação de atividades do dia a dia com as crianças, é possibilitar a construção histórica onipresente deste cotidiano. Sempre pensando na sistematização do conhecimento, iniciar-se-á pelo sensorial, pelo afetivo, pelo que toca o aluno antes de falar de ideias, de conceitos, de teorias, porque o registro deve ser vivido e experimentado antes de qualquer processo, perfazendo um caminho aberto para ser enriquecido pela dinâmica da prática, tanto nos aspectos estruturais, como nos conteúdos e metodologias educacionais praticados.

Estas ações estarão alicerçadas na articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros), identificando-se com uma educação para a cidadania, que contribua para a inserção crítica de indivíduos na sociedade. Concebe-se, assim, a creche como lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo fornecer elementos para elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com os profissionais da

educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do caráter assistencialista, através da reflexão crítica junto aos envolvidos na pesquisa.

Realizou-se, como metodologia a pesquisa-ação colaborativa, baseada na autorreflexão coletiva com caráter participativo, impulso democrático e contribuição à ação transformadora. Participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico quatro professoras, duas coordenadoras pedagógicas e a diretora, contudo, eu, como pesquisadora participei dos HTPC's para discutir com as profissionais da educação quanto às suas angústias, concepções, temores, expectativas, dúvidas, propostas, vivências, projetos, cuidados e registros das ações cotidianas, bem como observá-las em alguns momentos com as crianças em suas salas de aula e demais espaços da creche. Para o resgate das lembranças durante as reuniões de HTPC, utilizou-se os registros fotográficos dos anos de 2013 (projeto) e 2014 (portfólio) como ferramenta auxiliar.

Os resultados derivaram em quatro eixos de análise: 1) Profissionais da educação da creche: uma relação respeitosa, no qual, verificou-se que há cumplicidade e estima as experiências umas das outras, no agir coletivo em prol do educar e cuidar institucional; 2) Período de adaptação da EMEI Flor: processo de reorganização, foram considerados os gostos e preferências das crianças, repensando o cotidiano em função de sua chegada oferecendo-lhes atividades atrativas, além de estabelecer um novo formato atencioso entre: profissionais da educação/famílias, profissionais da educação/crianças e crianças/crianças; 3) Educar, Brincar e Cuidar nos espaços da EMEI Flor: funções indissociáveis, quando, constatou-se que as protagonistas visualizaram a utilização dos “antigos” espaços escolares como locais adequados a outras propostas, além das que burocraticamente são determinadas, ocasionando uma perspectiva autoral e autônoma, bem como se averiguou que as crianças ao serem recebidas e atendidas em espaços organizados, atrativos e motivadores, constroem referências positivas sobre eles a ponto de respeitarem cada produção em exposição, interagirem, socializarem e de contribuírem com sua manutenção e 4) O Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor: fases de sua elaboração, neste, foram discutidas as atividades adequadas à cada idade e a necessidade de que fossem planejadas, discutidas e avaliadas com base no resgate profissional de experiências, registros escritos, em vídeo e fotográficos, adquirindo um significado inestimável para cada profissional da educação.

Portanto, o presente estudo permitiu verificar que, na EMEI Flor, ocorreu formação em espaço democrático, a partir dos diálogos frequentes nos momentos de HTPC's, trazendo condições facilitadoras de reflexão crítica das experiências e vivências dessas protagonistas, tornando-as corresponsáveis e coparticipantes na sistematização e organização do Projeto Político-Pedagógico, concebendo, assim, a creche como instância legítima, significativa e intencional de trabalho educativo.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “**O rei está nu**”: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1987.

ALMEIDA, S. de **As professoras no século XX**: as mulheres como educadoras da infância. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/482.pdf> Acesso em 18 jan 2017.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volumes I, II e III. Brasília, 1998<sup>a</sup>

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Brasília: MEC / SEF, 1994.

CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F. e FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. **Nos espaços e objetos da creche, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos**. In KRAMER, S. (Orgs.). Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 2009.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo.** 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

JUNIOR, M. K. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.78, p.17-26, agosto.1991.

KISHIMOTO, T. M. **Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil** In: MACHADO, M. L. de A. (Orgs.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Org.); NUNES, M. E. (Org.); GUIMARÃES, D. (Org.). **Infância e educação infantil.** 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Educação Infantil no século XX.** In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol.III: Século XX. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005, p. 182-19.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, L. M. **O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos.** In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009

MELLO, S. A. **A Educação das Crianças de Zero a Três Anos.** Marília, 2002, texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/Unesp.

MERISSE, A. **As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches.** In: MERISSE, A. et. al. Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p.25-51.

MICARELLO, H. Formação de profissionais de Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática?” In: KRAMER, S. (org.). Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: Crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

ROCHA, E.; KRAMER, S. (orgs.) **Educação infantil: Enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo: Artmed, 2000.

TARDIF, M. et al. **Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria E Educação, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola.** In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA M. (Orgs.) As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

# RELAÇÃO DO DESEMPENHO EM HABILIDADES MATEMÁTICAS E LEITURA EM ESCOLARES COM DISLEXIA

Rita dos Santos de Carvalho PICININI; Simone Aparecida CAPELLINI; Giseli  
Donadon GERMANO  
Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/ UNESP – Marília – SP  
Comunicação Pesquisa  
rita.picinini@unesp.br

## Introdução

Uma das dificuldades em relação a identificação dos escolares com problemas de aprendizagem encontra-se na análise de desempenho em provas de leitura e de aritmética. Ao analisar o desempenho em leitura de um escolar, deve-se observar suas dificuldades, que podem ser desde os aspectos da decodificação até fluência e compreensão de leitura.

Entretanto, também se deve considerar o desempenho de escolares em relação as provas aritméticas. Neste caso, observa-se como o escolar adquiriu conceitos e habilidades numéricas e aritméticas básicas não sendo estas dificuldades consequência de baixa inteligência ou de escolarização inadequada. (KAUFMANN e von ASTER, 2012)

Adotar essas medidas são importantes, já que a investigação das habilidades de leitura e de matemática pode auxiliar na compreensão de alterações específicas que caracterizam os diagnósticos de Transtornos Específicos de Aprendizagem, como o de leitura (Dislexia) ou de aritmética (Discalculia), além de verificar a possível presença de coocorrências (ASHKENAZI et al, 2013).

A coocorrência entre duas condições ou distúrbios, como a Dislexia e a Discalculia, pode surgir devido a fatores de risco compartilhados, como por exemplo a leitura e habilidades matemáticas, isso implica que a Dislexia é o precursor da Discalculia, ou a Dislexia confere risco para a Discalculia. (CARON; RUTTER ,1991)

Segundo Landerl, Fussenegger, Moll e Willburger (2009) e Göbel e Snowling (2010), os escolares com Dislexia podem também apresentar dificuldades em matemática e que essas dificuldades podem estar relacionadas às possíveis habilidades subjacentes

à aprendizagem alterada que são comuns aos processos de leitura e de matemática (ASHKENAZI et al., 2013; MOLL et al., 2016; LOPES-SILVA, 2016).

Estas dificuldades podem estar relacionadas a tarefas de consciência fonológica que envolve etapas de codificação e armazenamento dos fonemas na memória operacional fonológica para que os fonemas misturados produzam determinada palavra. A memória operacional envolve essa codificação e armazenamento temporário da representação baseada nos fonemas e a capacidade de recuperar com rapidez e precisão a resposta da memória de longo prazo, ou seja, com déficits no processamento fonológico e na memória fonológica o escolar pode apresentar prejuízos na recuperação de fatos não se limitando somente à leitura e ortografia, mas também prejudicando aspectos da matemática que dependem da manipulação de códigos verbais. (HECHT et al, 2001; SIMMONS et al, 2008).

Desse modo, ressalta-se a importância deste estudo em investigar as habilidades de matemática, de leitura e de nomeação automática rápida de escolares com Dislexia do Desenvolvimento subtipo misto. Assim, o objetivo deste estudo foi de relacionar as habilidades de matemática e de leitura em escolares com Dislexia do Desenvolvimento subtipo misto.

### **Fundamentação teórica**

Koponen et al. (2016) realizaram um estudo longitudinal analisando se a contagem verbal foi preditora em fluência de leitura e para dificuldades aritméticas em uma amostra de base populacional. Esses achados indicam que a contagem foi um forte preditor para fluência em leitura e em habilidades aritméticas. A fluência na leitura e o cálculo aritmético são cruciais para o desenvolvimento posterior de habilidades acadêmicas, sendo fortes preditores de compreensão de leitura e para solução de problemas matemáticos, respectivamente.

Assim, devido à complexidade e à especificidade da linguagem matemática, Ashkenazi et al. (2013), elaboraram hipóteses a fim de explicar os déficits de matemática. Desse modo, a primeira hipótese foi descrita como uma falha central de processamento de quantidade, Ashkenazi et al. (2013), e de senso numérico (PIAZZA et al., 2010; WILSON; DEHAENE, 2007), o que acarreta dificuldades na realização de julgamentos sobre quantidade e compreensão de representações simbólicas da quantidade (BUTTERWORTH et al., 2011). O termo “senso numérico” (DEHAENE, 2001) refere-se à habilidade universal para representar e manipular magnitudes numéricas, não verbais, orientado espacialmente em linha.

A segunda hipótese se refere aos déficits de matemática relacionados a falha no mapeamento automático de símbolos e sua representação de magnitude, acarretando comprometimento específico em habilidades de comparação entre números e na associação dos números às quantidades automaticamente (RUBINSTEN; HENIK, 2005). A terceira hipótese se refere aos déficits de matemática que envolvem a memória operacional verbal, a memória visuoespacial (ROTZER et al., 2009; TOLL, VAN DER VEN, KROESBERGEN; VAN LUIT, 2011) e a atenção (ASHKENAZI; HENIK, 2012), sendo essa uma hipótese que defende a existência não apenas de um déficit específico no processamento de números, mas também de uma dificuldade em desenvolver apropriadamente os procedimentos aritméticos (TRÄFF et al, 2017).

A última e quarta hipótese se refere a uma combinação das hipóteses anteriores, sendo caracterizada por um comprometimento tanto na representação quanto na manipulação da magnitude numérica, nos processos atencionais e de memória operacional. Essa hipótese afirma ainda que os déficits em qualquer um desses processos podem refletir não apenas em falhas de habilidades matemáticas, mas também em dificuldades de leitura. (ASHKENAZI et al., 2013)

Essa quarta hipótese é aquela que norteia este estudo, uma vez que se propõe à investigação das habilidades matemáticas e sua relação com as habilidades de leitura, as quais exigem habilidades subjacentes, como memória operacional fonológica e acesso ao léxico mental.

### **Procedimentos metodológicos**

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/ UNESP – Marília – SP, sendo aprovado sob o número CAAE 40514615.8.0000.5406.

Participaram deste estudo 20 escolares com diagnóstico interdisciplinar de Dislexia do Desenvolvimento, subtipo misto, sendo 13 escolares do gênero masculino e 7 do gênero feminino, com faixa etária de 8 anos a 11 anos e 11 meses, regularmente matriculados no 3º ao 5º ano do Ensino Público Fundamental I, da cidade de Marília-SP, sendo 7 do 3º ano, 4 do 4º ano e 9 do 5º ano. O diagnóstico foi realizado de acordo com critérios citados na literatura (GERMANO et al., 2014), sendo realizado por meio de avaliação interdisciplinar.

Foram adotados como critério de exclusão a não apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, escolares com diagnóstico interdisciplinar de Transtornos de Aprendizagem ou que apresentassem acuidade visual e auditiva e desempenho cognitivo abaixo dos padrões da normalidade e/ou outras síndromes

genéticas ou neurológicas. Como procedimentos, os escolares foram submetidos às seguintes avaliações:

1.1 Protocolo de Avaliação das Habilidades Matemáticas (BASTOS, 2008). A aplicação foi realizada de modo individual, com duração de 40 minutos. O protocolo é dividido em habilidades, sendo: Avaliação da habilidade léxica e sintática: compreende transformar em numerais o que está por extenso e escrever por extenso os numerais, com nível de dificuldade crescente (unidade, dezena, centena e milhar); Avaliação da habilidade em reconhecer grandeza: compreende a identificação de noção de grandeza com nível de dificuldade crescente (unidade, dezena, centena e milhar); Avaliação da habilidade de calcular: fazer cálculo de adição, subtração, multiplicação e divisão; Avaliação da habilidade de raciocínio matemático: compreende a resolução de oito problemas com grau de dificuldade crescente.

1.2 Teste de Desempenho Escolar (TDE, STEIN, 1994), utilizado com o objetivo de quantificar o desempenho do acadêmico em leitura, escrita e aritmética.

Os resultados foram analisados pela Aplicação da Análise de Correlação de Spearman, com o intuito de se verificar o grau de relacionamento entre as variáveis de interesse, sendo analisado de acordo com força e direção (ZOU; TUNACALL; SILVERMAN, 2003). O nível de significância (valor de p) adotado foi 5% (0,05) e foi marcado com asterisco. Para análise dos dados, foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 19.0.

## **Discussão**

Os resultados indicaram que os escolares com Dislexia do Desenvolvimento deste estudo apresentam dificuldades em habilidades matemáticas, sendo estas relacionadas às dificuldades subjacentes aos processos de leitura.

Os escolares com Dislexia apresentaram desempenho em habilidades matemáticas classificado como inferior no TDE, e na Avaliação das Habilidades Matemáticas apresentaram classificação insatisfatória, pouco satisfatória e regular. Esses achados indicam que os escolares com Dislexia apresentaram dificuldades em matemática, sendo caracterizadas por dificuldades em habilidades léxico-sintático, de reconhecimento de grandeza, de cálculo, de raciocínio matemático, de fatos e procedimentos, de procedimento do cálculo e de raciocínio.

Esses achados podem ser explicados na literatura (LANDERL et al., 2009) pela existência de um déficit comum, ou seja, que a Discalculia ou dificuldades em habilidades matemáticas dos escolares deste estudo podem ser resultantes de déficits de



processamento fonológicos e/ou visuais existentes na Dislexia do subtipo misto (GERMANO et al., 2014; PACHECO et al., 2014).

Os resultados deste estudo indicaram falhas em provas de leitura que podem ser atribuídas a déficits fonológicos e a falhas de aprendizagem de ordinalidade, que podem ser observados na sequencialização correta dos dígitos, respeitando a unidade, dezena e milhar. Estes resultados indicam um atraso na aquisição destas habilidades que já poderiam ser adquiridas anteriormente conforme descreve Rauscher (2016). O autor descreve que a estimativa (capacidade não verbal inata de detectar rapidamente uma diferença de número) pode ser observada em recém-nascido e em pré-escolares há o entendimento de singularidade de cada número (cardinalidade) e ordem de contagem (ordinalidade).

Assim, os resultados deste estudo permitiram confirmar a hipótese, de que escolares com Dislexia do Desenvolvimento apresentam dificuldades em habilidades matemáticas devido a déficits fonológicos e visuais, não sendo possível confirmar a possibilidade da coocorrência da Discalculia

### **Resultados obtidos**

Os resultados indicaram que 80% dos escolares tiveram desempenho pouco satisfatório e insatisfatório em relação às Habilidades Matemáticas. A análise de correlação resultou em relações negativas e moderadas entre os subtestes de aritmética (tabela1); entre erro de processo sintático e os subtestes de aritmética, leitura e total do TDE (tabela 2).

Em relação ao TDE, observou-se que a maioria dos escolares apresentou desempenho inferior no subteste de aritmética (65%) e médio no subteste de leitura (95%). Os achados no TDE indicam que os escolares com Dislexia apresentaram dificuldades no subteste de aritmética.

Relação positiva e moderada entre as medidas de Habilidade Léxica e Sintática e os subtestes de aritmética; entre a pontuação habilidade de cálculo e os subtestes de aritmética e total do TDE; entre a pontuação total do Protocolo de Avaliação das Habilidades Matemáticas e os subtestes de aritmética, leitura e total do TDE.

Na tabela 2 pudemos observar que houve somente relações fracas e moderadas entre o Protocolo de Avaliação das Habilidades Matemáticas e os subtestes do TDE. Notou-se relação positiva e moderada entre a pontuação total da Habilidade Léxica e Sintática e os subtestes de aritmética e leitura, indicando que, quanto maior o

desempenho em leitura e aritmética, maior o desempenho nas habilidades léxico-sintáticas.

Também se notou relação positiva e moderada entre a pontuação total da habilidade de cálculo e os subtestes de aritmética e total do TDE, e relação positiva e fraca entre pontuação total da habilidade de cálculo e subteste de leitura. Esses resultados indicam que déficits em aritmética podem estar relacionados a falhas de decodificação (habilidade verbal) que influenciam a execução de cálculos matemáticos e/ou a recuperação de fatos aritméticos, os quais requerem recuperação de informações na memória de longo prazo e memória procedimental.

Logo, o estudo sugeriu que os escolares com Dislexia apresentaram dificuldades em relação às habilidades matemáticas, sendo estas de origem léxica e sintática, de reconhecimento de grandeza, de cálculo e de raciocínio matemático.

Tabela 1 - Distribuição da média (M), desvio-padrão (DP), frequência e percentual (%) da classificação do desempenho do protocolo TDE avaliado.

Variável	M (DP)	Classificação			
		Insatisfatório o (n)%	Pouco satisfatório (n)%	Regular (n)%	
		Inferior (N)%	Médio (N)%	Superior (N)%	
<b>Teste</b>	Aritmética	15,1 (±5,02)	(13) 65	(2) 10	(5) 25
<b>de</b>	Leitura	52,45 (±10,79)	(0) 0	(19) 95	(1) 5
<b>Dese</b>					
<b>mpen</b>					
<b>ho</b>	Total	87,25 (±18,57)	(0) 0	(18) 90	(2) 10
<b>Escol</b>					
<b>ar</b>					

**Legenda:** T: total de acertos; E: erros. Análise de Correlação de *Spearman* (\*p<0,05)

Tabela 2 Correlação entre as variáveis de Habilidades Matemáticas e do TDE

Variável	Estatística	Aritmética	Leitura	CL		
		a	a	CL E	CL A	CL L
						TDE

T_Léxica e Sintáctica	$\rho$	0,582	0,635	0,376	0,205	0,081	0,338
	Valor de p	0,007*	0,003*	0,102	0,385	0,735	0,145
T_grandeza	$\rho$	-0,058	0,318	0,192	-0,137	0,076	0,111
	Valor de p	0,808	0,171	0,416	0,564	0,749	0,641
T_cálculo	$\rho$	0,611	0,476	0,221	0,333	0,159	0,333
	Valor de p	0,004*	0,034*	0,350	0,151	0,502	0,152
T_Raciocínio matemático	$\rho$	0,162	0,274	-0,051	0,374	0,241	0,248
	Valor de p	0,494	0,243	0,832	0,104	0,305	0,291
Total Matemática	$\rho$	0,536	0,548	0,241	0,393	0,199	0,391
	Valor de p	0,015*	0,012*	0,306	0,087	0,399	0,088
CL T Matemática	$\rho$	0,599	0,439	0,183	0,236	0,000	0,264
	Valor de p	0,005*	0,053	0,441	0,317	1,000	0,262
E sintático	$\rho$	-0,651	-0,525	-0,364	-0,294	-0,121	-0,365
	Valor de p	0,002*	0,018*	0,114	0,209	0,613	0,114
E grandeza	$\rho$	-0,451	0,150	-0,192	-0,240	-0,076	-0,111
	Valor de p	0,046*	0,527	0,417	0,309	0,749	0,641
E fatos e procedimentos	$\rho$	-0,088	-0,105	-0,121	-0,191	0,121	0,000
	Valor de p	0,711	0,661	0,610	0,421	0,613	1,000
E procedimento cálculo	$\rho$	-0,611	-0,101	0,111	-0,164	-0,040	-0,262
	Valor de p	0,004*	0,672	0,641	0,490	0,867	0,264
E raciocínio matemático	$\rho$	-0,253	-0,098	0,000	-0,258	0,121	0,088
	Valor de p	0,281	0,680	1,000	0,271	0,612	0,713

**Legenda:** T: total de acertos; E: erros. CL: classificação. A: Aritmética; L: leitura. *Análise de Correlação de Spearman* (\* $p < 0,05$ )

### Conclusões

Os resultados deste estudo permitem concluir que os escolares com Dislexia apresentaram dificuldades em relação às habilidades matemáticas, sendo estas de

origem léxica e sintáxica, de reconhecimento de grandeza, de cálculo e de raciocínio matemático.

Os achados de relação deste estudo evidenciaram falhas nos processos de decodificação de leitura, relacionadas a um possível déficit fonológico e/ou visual subjacente, acarretando dificuldades em provas de leitura e aritmética. Tais achados permitem concluir que os escolares deste estudo apresentaram dificuldades em matemática como parte de manifestações do quadro de Dislexia, e não do quadro de Discalculia, o qual estaria relacionado apenas a déficits de numerosidade, trazendo importantes implicações clínicas e educacionais tanto para avaliação quanto para intervenção, sendo necessária a verificação do impacto das habilidades fonológicas não apenas no desempenho de leitura, mas também no desempenho de tarefas matemáticas.

Como limitações a este estudo, indicamos a necessidade de investigação quanto aos aspectos de processamento visual e sua relação com as habilidades matemáticas, permitindo, assim, isolar um dos componentes deficitários presente na Dislexia do subtipo misto.

### **Principais referências**

- ASHKENAZI, Sarit; HENIK, Avishai. Does attentional training improve numerical processing in developmental dyscalculia?. **Neuropsychology**, v. 26, n. 1, p. 45, 2012.
- ASHKENAZI, Sarit et al. Neurobiological underpinnings of math and reading learning disabilities. **Journal of learning disabilities**, v. 46, n. 6, p. 549-569, 2013.
- ASHKENAZI, Sarit; SHAPIRA, Shir. Number line estimation under working memory load: Dissociations between working memory subsystems. **Trends in neuroscience and education**, v. 8, p. 1-9, 2017.
- BASTOS JA. **O cérebro e a matemática**. São Paulo: Edição do Autor; 2008.
- BUTTERWORTH, Brian. **Dyscalculia: From science to education**. Routledge, 2018.
- CARON, CHANTAL; RUTTER, MICHAEL. Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies. **Journal of child Psychology and Psychiatry**, v. 32, n. 7, p. 1063-1080, 1991.
- DEHAENE, Stanislas. Précis of the number sense. **Mind & language**, v. 16, n. 1, p. 16-36, 2001.
- GERMANO, Giseli D. et al. The phonological and visual basis of developmental dyslexia in Brazilian Portuguese reading children. **Frontiers in psychology**, v. 5, p. 1169, 2014.
- HANNAGAN, Thomas et al. Origins of the specialization for letters and numbers in ventral occipitotemporal cortex. **Trends in cognitive sciences**, v. 19, n. 7, p. 374-382, 2015.

- HECHT, Steven A. et al. The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A longitudinal study from second to fifth grades. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 79, n. 2, p. 192-227, 2001.
- KAUFMANN, Liane; VON ASTER, Michael. The diagnosis and management of dyscalculia. **Deutsches Ärzteblatt International**, v. 109, n. 45, p. 767, 2012.
- KOPONEN, Tuire et al. Counting and rapid naming predict the fluency of arithmetic and reading skills. **Contemporary Educational Psychology**, v. 44, p. 83-94, 2016.
- LANDERL, Karin et al. Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. **Journal of experimental child psychology**, v. 103, n. 3, p. 309-324, 2009.
- LOPES-SILVA, Júlia B. et al. What is specific and what is shared between numbers and words?. **Frontiers in psychology**, v. 7, p. 22, 2016.
- MOLL, Kristina; GÖBEL, Silke M.; SNOWLING, Margaret J. Basic number processing in children with specific learning disorders: Comorbidity of reading and mathematics disorders. **Child neuropsychology**, v. 21, n. 3, p. 399-417, 2015.
- MOLL, Kristina et al. Cognitive risk factors for specific learning disorder: Processing speed, temporal processing, and working memory. **Journal of learning disabilities**, v. 49, n. 3, p. 272-281, 2016.
- PACHECO, Andreia et al. Dyslexia heterogeneity: cognitive profiling of Portuguese children with dyslexia. **Reading and Writing**, v. 27, n. 9, p. 1529-1545, 2014.
- RAUSCHER, Larissa et al. Evaluation of a computer-based training program for enhancing arithmetic skills and spatial number representation in primary school children. **Frontiers in psychology**, v. 7, p. 913, 2016.
- ROTZER, Stephanie et al. Dysfunctional neural network of spatial working memory contributes to developmental dyscalculia. **Neuropsychologia**, v. 47, n. 13, p. 2859-2865, 2009.
- RUBINSTEN, Orly; HENIK, Avishai. Automatic activation of internal magnitudes: a study of developmental dyscalculia. **Neuropsychology**, v. 19, n. 5, p. 641, 2005.
- SIMMONS, Fiona R.; SINGLETON, Chris. Do weak phonological representations impact on arithmetic development? A review of research into arithmetic and dyslexia. **Dyslexia**, v. 14, n. 2, p. 77-94, 2008.
- SKAGERLUND, Kenny; TRÄFF, Ulf. Number processing and heterogeneity of developmental dyscalculia: Subtypes with different cognitive profiles and deficits. **Journal of learning disabilities**, v. 49, n. 1, p. 36-50, 2016.
- STEIN LM. TDE: teste de desempenho escolar. Manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1994.

TOLL, Sylke WM; KROESBERGEN, Evelyn H.; VAN LUIT, Johannes EH. Visual working memory and number sense: Testing the double deficit hypothesis in mathematics. **British Journal of Educational Psychology**, v. 86, n. 3, p. 429-445, 2016.

TRÄFF, Ulf; DESOETE, Annemie; PASSOLUNGI, Maria Chiara. Symbolic and non-symbolic number processing in children with developmental dyslexia. **Learning and Individual Differences**, v. 56, p. 105-111, 2017.

ZOU K, TUNCALI K, SILVERMAN S. Correlation and Simple Linear Regression. *Radiology*. v.227,n. 3, p. 617-628, 2003.

# SABERES DA DOCÊNCIA COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE FONTES DE AQUISIÇÃO

Raiza Fernandes Bessa de OLIVEIRA, Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar)/Università Degli Studi Roma Tre (Itália)  
Maévi Anabel NONO, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto  
Eixo 03: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil  
raiza.oliveira@estudante.ufscar.br

## 1. Introdução

Este trabalho discute um recorte de dados construídos a partir de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, entre os anos de 2016 e 2018, que objetivou descrever e discutir os saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil pública. Toma-se como foco a docência nesse contexto, ao discutir questões acerca dos saberes docentes e suas fontes de aquisição.

Pautada na premissa da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e direito dos bebês e crianças bem pequenas<sup>1</sup> (BRASIL, 1988; 1996), a pesquisa se localiza no entendimento e na defesa de espaços e práticas qualificadas de cuidado e educação, que se organizam em um currículo estruturado com base nas interações e na brincadeira (BRASIL, 2009; 2010).

Apesar da ampliação das discussões sobre a Educação Infantil nas últimas décadas, esse é um cenário ainda marcado por invisibilidades (GOBBATO; BARBOSA, 2017), principalmente quando se trata dos bebês e suas professoras. Nesse sentido, entende-se que ainda não são suficientes os estudos que tratam especificamente das práticas e propostas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos e compartilha-se o objetivo de que esta etapa se constitua e se consolide mediante conceitos diferenciados dos demais níveis educacionais.

Percorrer os caminhos da (in)visibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas - na conceitualização da infância, nos discursos sociais em pesquisas, nas políticas e nas práticas educacionais -, provoca-nos a pensar em caminhos para aproximarmos-nos mais dos bebês de maneira a incentivar as suas ações e as suas relações, condição para que os estabelecimentos educacionais sejam espaços para a produção das culturas infantis, de processos de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura (GOBBATO; BARBOSA, 2017, p. 32).

Do mesmo modo, refletir sobre a formação, saberes e práticas das profissionais implica em lidar com temas pouco valorizados socialmente, uma vez que “a invisibilidade

dos bebês na creche indica o (des)valor desse tipo de docência e das propostas pedagógicas que integram o cuidar e o educar” (*ibidem*, p. 30). Ao discutir os saberes docentes e as fontes de aquisição desses saberes, evidenciados por meio da pesquisa, busca-se revelar as diferentes fontes das quais se constituem os saberes das professoras, inferindo sobre sua complexidade e importância, visto que atuam como orientadores e construtores das práticas pedagógicas cotidianas com os bebês na Educação Infantil.

## 2. Fundamentação Teórica

Considerando-se a discussão em torno dos saberes e da docência, entende-se o conceito de docência como “ação educativa e processo pedagógico metodológico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas”, processo esse que diz respeito ao trabalho articulado entre “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.11). Nesse sentido, a docência é entendida enquanto modo de relação social, ação educativa e processo pedagógico metodológico e intencional, sendo o trabalho docente caracterizado como um trabalho interativo e reflexivo (TARDIF; LESSARD, 2014).

Com isso, as professoras assumem o desafio de efetivar os direitos educacionais dos bebês, proporcionando a eles oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, zelando pelo seu bem-estar, segurança, acolhimento, interação, socialização, valorizando suas características pessoais e de grupo, sem perder de vista a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, superando procedimentos e perfis assistencialistas, higienistas ou propedêuticos, já incoerentes com a legislação vigente e com os estudos na área.

Por um lado, apesar da movimentação para garantir formação adequada para as professoras que trabalham com a faixa etária, ainda aparece como desafio o esclarecimento acerca da profissionalidade e intencionalidade educativa presente na prática docente dessas profissionais. Por outro lado, as evidentes mudanças no cenário educacional convocam a necessidade de se reconfigurar o papel das professoras de bebês e crianças bem pequenas nas escolas de Educação Infantil, sendo esse um desafio de cunho político, educacional e social, pois exige formação específica e de qualidade, desenvolvimento de competências e domínio de diversos conhecimentos, políticas e investimentos na área, ampliação da valorização social e profissional, dentre outras questões.



Entende-se como parte determinante dessa discussão refletir sobre os saberes, que se constroem e se consolidam no cotidiano da escola e do trabalho docente. São conceitos intrínsecos à função do professor e se dão a partir e por meio desta relação com trabalho que exercem, fazendo parte dessa constituição diferentes conhecimentos e práticas permeados por conceitos de cuidado, educação, afeto, higiene, alimentação, segurança, acolhimento, exploração, ludicidade, etc.

Tardif (2014) discute a natureza múltipla dos saberes dos professores, que se mostram permeados por um pluralismo inerente a esse trabalho e que ao longo da prática se constroem e se consolidam. Dessa forma, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no propósito do exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferentes” (p. 18).

De acordo com o autor, a compreensão dos saberes docentes só é possível de maneira intrínseca a um contexto mais amplo, ao trabalho docente, à escola, tornando-se necessário relacionar o saber docente aos aspectos da realidade social, ao contexto de trabalho do professor e também as suas experiências, personalidade e identidade. Tardif (2014) sistematizou suas ideias com base em três dimensões: saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente.

Os saberes docentes são provenientes da trajetória pessoal, formação escolar, formação inicial para o magistério, bem como são construídos e modificados mediante programas formativos, leituras, experiências em sala, etc.

Já as fontes de aquisição desses saberes são as mais diversas dentro de cada um desses aspectos: família, círculo social, educação básica, cursos de formação de professores, prática docente diária, ou seja, é um conhecimento plural, proveniente de fontes diversas. Nesse sentido, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação [...]” (TARDIF, 2014, p. 64). Do mesmo modo, existem também diferentes modos de integração no trabalho docente: pela história de vida, pela formação, pela socialização, pela prática.

Esses saberes são constituídos juntamente ao sujeito (o professor, a professora) e podem ser classificados como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2014, p. 36-40), relacionando-se intrinsecamente com as práticas docentes e modificando-se numa dinâmica única e bastante complexa.

Como coloca o autor, essas discussões envolvem a “necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as

realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 22-23). Evidencia-se a necessidade de pesquisas que contribuam com discussões acerca da complexidade dos saberes concernentes à educação e cuidado com os bebês, visto que muitas vezes

Os saberes dos professores surgem mergulhados a uma prática que é validada pela escassez de referências e estudos desta área. A carência e a falta de sustentação teórica trazem à tona posturas muitas vezes pautadas em concepções maternas, culturais, caseiras, desprovidas de intencionalidade pedagógica, porém carregadas de afetividade e perspicácia (DAGNONI, 2012, p.13).

Ainda se faz presente uma realidade na qual as práticas pedagógicas com bebês permanecem permeadas por conhecimentos domésticos e/ou leigos por parte das docentes.

Nas instituições de Educação Infantil, especialmente nas salas de berçário, encontramos práticas que estão pautadas em saberes que os professores trazem principalmente de sua trajetória de vida como: mães, esposas, filhas, avós. Saberes estes de culturas diversas que inundam as creches de práticas pouco fundamentadas epistemologicamente, mas que auxiliam o professor nas demandas diárias como dar banho, fazer dormir, alimentar os bebês, trocar suas fraldas (DAGNONI, 2012, p.14).

Entende-se que cuidar e educar bebês se caracteriza como “um universo rico e complexo de relações sociais e processos de constituição humana, que exige muito conhecimento por parte das professoras e organização do trabalho pedagógico”, visto que envolve “trocá-las, acalentá-las, brincar com elas, contar histórias, cantar, enfim, ocupar-se de seu desenvolvimento integral” (COUTINHO, 2013, p. 11).

Nesse sentido, “a prática docente com bebês caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão de cunho humanizante” (TRISTÃO, 2004, p. 4). Torna-se necessário que os profissionais que atuam com essa faixa etária possuam formação inicial adequada e de qualidade, e que também tenham acesso a processos e espaços de formação permanente, de modo que se tornem capazes de realizar esse trabalho de forma intencional e qualificada.

Parte importante da discussão sobre os saberes docentes recai no entendimento de suas fontes de aquisição, ou seja, de onde e como as professoras constroem os saberes que norteiam e direcionam suas práticas educativas. Dagnoni (2012, p. 2) busca responder a essas questões em seu trabalho intitulado “Quais as fontes dos saberes das professoras de bebês?”, no qual reitera a importância de “compreender como o professor de bebês organiza sua prática e quais são os saberes que lhe constituem enquanto profissional”.

A pesquisa de Dagnoni (2012) evidenciou que as professoras apresentam práticas pautadas em saberes provenientes de suas histórias de vida particulares, que estão também presentes na cultura na qual estão inseridas. Estes saberes (de mãe, irmã,

esposa, etc.) constituem-se como parte fundamental do saber docente, que orientam suas práticas educativas junto aos bebês e as crianças bem pequenas nas escolas de Educação Infantil.

Tomar como foco os saberes da docência com os bebês e discutir as fontes de aquisição desses saberes contribui com a necessidade de retirar as temáticas da educação e cuidado da marginalidade das discussões pedagógicas e de formação docente, discussão que vai ao encontro da reivindicação de uma Educação Infantil de qualidade para a faixa etária, bem como reafirma a importância da formação, dos saberes e das práticas das profissionais que atuam nesse contexto.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Trata-se de pesquisa pautada na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, LÜDKE; ANDRÉ, 2003), delimitada em etapas bibliográfica e de pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica envolveu levantamento bibliográfico de estudos na área, da legislação e de documentos orientadores da Educação Infantil, bem como de autores referência no campo de estudo.

Já a pesquisa de campo foi realizada por meio de observações em uma instituição de Educação Infantil pública municipal de uma cidade do noroeste do estado de São Paulo, especificamente em um agrupamento de 20 bebês e crianças bem pequenas entre 1 e 2 anos de idade (Berçário II). As observações de campo ocorreram em média três vezes por semana, no período da tarde, durante os meses de abril, maio e junho de 2017, sendo registradas em diário de campo da pesquisadora.

Nesse mesmo período foram realizadas oito entrevistas com a docente participante da pesquisa, tendo sido organizadas por temas (formação escolar, trajetória acadêmica, trajetória profissional, relação com as famílias, dentre outros) e realizadas de acordo com a disponibilidade da participante. Os dados discutidos a seguir são, majoritariamente, provenientes dos dados coletados por meio das entrevistas com a docente participante da pesquisa.

### **4. Saberes da docência com os bebês: reflexões sobre as fontes de aquisição**

Como já explicitado, os saberes docentes são advindos de diferentes contextos e experiências pessoais e profissionais. Entende-se que esses saberes se constituem

como um emaranhado complexo que guia e orienta os professores, formando-se com base na trajetória pessoal, formação escolar, formação inicial para o magistério, formação continuada, nas práticas em contexto da escola, etc. Na realização da pesquisa, durante as observações de campo e principalmente nas entrevistas, foi possível perceber a complexidade e a diversidade dos saberes da professora participante, bem como discutir sobre as diferentes fontes de aquisição.

Em relação ao perfil da professora, no momento da coleta, possuía 25 anos de idade e era formada há pouco mais de cinco anos. cursou a Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, entre os anos de 2009 a 2011, tendo sido contemplada com bolsa integral pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) do Governo Federal. Entre os anos de 2012 e 2013, realizou dois cursos de Pós-graduação: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial, ambas em instituições privadas.

Tinha toda a trajetória docente na Educação Infantil, sendo a maior parte do tempo com turmas de Berçário. Seus três primeiros anos como educadora foram em instituições públicas de sua cidade natal, com vínculo de trabalho baseado em contratos temporários com a prefeitura. Também atuou por um curto período como coordenadora pedagógica em substituição. Em 2016, assumiu o cargo de professora efetiva de educação básica, por meio de concurso público, no município onde a pesquisa foi realizada.

Dentre os saberes adquiridos por meio da graduação em Pedagogia, a professora destaca que seu curso inicial foi bastante denso teoricamente: *“Foi um curso que eu gostei bastante... Ele é muito cansativo teoricamente, a teoria”*, mas também abordou a parte prática da profissão *“[...] eu gostei bastante porque lá tem bastante prática, eu tive uma professora muito boa em avaliação, que ela usava muito a prática mesmo, então a gente teve um curso bem prático, apesar de ser teórico também”* (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

Questionada sobre a relevância dos conhecimentos de sua formação inicial, ela destaca:

*Sim, que nem a professora de avaliação foi magnífica, então eu uso muito o material dela, mas alguns não... Teve muita coisa que eu acho que a gente não usa na prática* (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

As falas da docente indicam uma visão de ruptura entre teoria e prática em sua formação e atuação, evidenciando seu entendimento de que nem todos os conhecimentos trabalhados na formação inicial podem ser relacionados a sua prática docente. Ao discorrer sobre as lacunas de seu curso de formação inicial, ela considera que muitos conteúdos não são aplicáveis na prática, pelo menos não na prática com os

bebês, além de não se mostrarem adequados à realidade das escolas, o que a fez se sentir despreparada para a atuação docente:

*[...] Eu tive aula de matemática, português. E isso pra mim, aqui... Talvez no fundamental eu usaria, aqui não. As brincadeiras do lúdico, eu achava muito fora, eles faziam para adultos e não pra crianças. Eu não uso muita coisa, tanto que taquei muito do meu material fora, porque eu acho mais válido pesquisar na internet, coisas novas do que ficar segurando aquele material que não... Eu tive muita coisa, mas eu acho que eles não mostram a realidade em si, eu acho que falta muito isso nos cursos, pelo menos no que eu tive, mostrar a realidade em si. Porque você chega numa sala de aula, você tá crua ainda, pelo menos no meu eu não tinha (Entrevista em 29 de Julho de 2017).*

Ela aponta as aulas de Português e Matemática, por exemplo, como algo distante de sua realidade como professora de bebês. Mesmo aspectos que seriam mais facilmente relacionados à docência com as crianças pequenas parecem não terem sido trabalhados de maneira proveitosa: *“[...] brincadeiras do lúdico, eu achava muito fora, eles faziam para adultos e para crianças, então, eu não uso muita coisa”* (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

De modo geral, a professora indica que a formação inicial não foi uma fonte amplamente relevante de seus saberes para a docência com os bebês: *“Eu não uso muita coisa, tanto que taquei muito do meu material fora, porque eu acho mais válido pesquisar na internet”*. Indica, ainda, a ausência de estudos e discussões sobre a Educação Infantil e a prática com os bebês: *“Não, na graduação não aprofundi muito o infantil. Na minha graduação foi uma coisa meio que... então na graduação mesmo eu não tive muito”* (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

Questionada sobre a contribuição dos estágios obrigatórios em sua formação, a professora afirma que foi uma fonte de saberes, mas exemplifica a relevância indicando que as experiências de estágio a ajudaram a escolher o caminho profissional a seguir (a fizeram perceber o que ela não gostaria de fazer), ela coloca:

*Sim, por que o de Fundamental eu já sabia que era aquilo que eu não queria, não me interessou. O de gestão, nem tanto, porque era pra ficar lendo documento e transcrevendo documento, então... Eu acho que o que me valeu mais foi a minha experiência (Entrevista em 29 de Junho de 2017).*

Essas falas revelam que a professora acredita que a prática se sobrepõe à teoria no exercício da docência, revelando que seu curso de formação inicial não foi capaz de prepará-la para a prática docente com os bebês: *“Teve muita coisa que eu acho que a gente não usa na prática”*. Ao longo da coleta, ela aponta aprendizados advindos de sua prática docente, do trabalho coletivo e da interação com os pares e também com os bebês e crianças, indicando a prevalência dos saberes experienciais na constituição de seus saberes, que se caracterizam por sustentar o trabalho com os bebês - *“Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”* (TARDIF, 2014, p. 39).

Considerando os cursos de pós-graduação, ela indica o curso de Libras como uma fonte valiosa de seus saberes, visto que se caracterizava como um tema de seu interesse, tendo sido um processo de formação proveitoso. Ela relata ainda que desejava ter dado continuidade aos estudos na área, podendo trabalhar como professora intérprete: “[...] a Libras eu busquei fora, porque era um tema que eu queria. Eu até gostaria de ter seguido na vida, mas aí eu... outras portas foram abrindo...”.

Para ela, esse curso contribuiu em sua formação como professora, ao passo que “abriu seus horizontes” em relação a novos conhecimentos, contribuiu também para o trabalho que exerce atualmente, pois permitiu “[...] perceber algo diferente... porque toda criança tem a sua diferença” (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

Sobre os saberes considerados curriculares, ou seja, aqueles que “correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 2014, p. 38) no qual se pautam a instituição escolar, a professora relata ter passado por grande modificação em relação a esses saberes, visto que a mudança de cidade e de escola se caracterizou como uma desestabilização de seus saberes e de suas práticas como professora de bebês.

Em sua trajetória, ela identifica dois modelos educacionais distintos: um tradicional, que diz respeito às suas experiências profissionais anteriores, e outro baseado na teoria construtivista, vigente na escola na qual trabalhava no período da coleta de dados.

*[...] eu fui vendo que realmente a concepção da prefeitura era diferente, aí eu comecei do zero, aí eu não já não sabia trabalhar, parece que eu mudei totalmente... tipo assim, esquece tudo o que eu trabalhei, vamos começar do zero e é isso o que sinto, que eu comecei do zero ano passado, faz 1 ano e meio que eu trabalho com Berçário II (Entrevista em 18 de Junho de 2017).*

Ainda sobre suas experiências anteriores, ela indica um trabalho com os bebês pautado em uma visão equivocada e empobrecida: “o berçário lá é... cuidar, só”. O “só” de sua fala permite inferir que, de seu ponto de vista, a educação e cuidado com os bebês não deve ser restrita a cuidados de higiene pessoal, alimentação, trocas de fraldas, etc. De qualquer modo, as mudanças nos ambientes e modos de atuação fizeram com que ela se sentisse insegura em relação aos seus saberes docentes e também em relação às suas práticas com os bebês. Em suas palavras:

*É que eu acho assim, quanto mais a gente trabalha, mais a gente percebe que menos a gente sabe né. Porque, pelo menos eu falo nessa experiência que eu tive aqui na escola... A gente chega aqui parece que você não sabe nada, que você tem que começar tudo do zero. Eu estudei muito construtivismo, mas eu nunca tinha colocado na prática, a hora que você vai pra prática, acho que isso... Parece que eu não consigo desenvolver [...] pelo menos na realidade que a gente vive, que não, você não consegue. A gente monta o material, faz tudo, a hora que põe na prática, nada dá certo, ou você não planeja muita coisa, você fala “ah, não vou fazer isso porque não vai dar muito certo”, a hora que você vê, é o que mais dá certo... Então, é muita prática, a turma que você tá, o*

*ambiente. Bom, eu cheguei aqui, sinceramente, parecia que eu nunca tinha trabalhado na minha vida (risos). E nas outras escolas eu não sentia isso (Entrevista em 29 de Julho de 2017).*

A análise da fala da docente permite inferir a pouca relevância da teoria e a quase inexistência de relações entre essa e as práticas realizadas diariamente junto aos bebês, fato que revela lacunas da formação de professores, ao passo em que não se consegue estabelecer tais relações, cenário no qual as teorias educacionais parecem distantes de suas realidades e, por isso, dispensáveis. Questionada sobre a relação entre a teoria e a prática no seu trabalho com os bebês, ela aponta:

*Sim, a teoria é boa. Só que muita coisa você aprende na prática. [...] A teoria nos ajuda, mas tem hora que nenhuma teoria resolve a situação, você tem que viver aquilo pra ver qual a melhor forma de você resolver. Então, eu às vezes eu acho que é melhor você viver do que ter a teoria (Entrevista em 29 de Julho de 2017).*

Entretanto, ao ser questionada sobre processos de formação continuada no contexto da escola, apoiada pela coordenadora pedagógica, ela aponta a importância para a qualificação de seus saberes e práticas, indicando que essa formação dá suporte e segurança para a sua atuação junto aos bebês:

*Professora: Agora ela dá os textos que a gente precisa, pra gente ir pesquisando, no HTPC ela dá o suporte. Quando precisa, no PPM ela também dá e o professor que precisa ela tá sempre ajudando com materiais.*

*Pesquisadora: Como você avalia esta proposta de formação da escola?*  
*Professora: Bom, eu nunca tinha lidado com uma desse jeito e eu gostei muito, porque você tem uma base, você se sente mais segura com o que você tá trabalhando, porque ela tem o suporte (Entrevista em 18 de Junho de 2017).*

Os dados da pesquisa corroboram com o entendimento do “amalgama” (TARDIF, 2014) que caracteriza os saberes docentes, marcados por um movimento constante. Esse processo é parte fundamental de sua constituição, visto que se são saberes plurais, diversos e complexos. Ao mesmo tempo, suas implicações com a prática docente revelam-se de variadas formas no contexto da escola e nas situações particulares que envolvem a docência com os bebês.

Nesse sentido, o “desafio encontra-se em associar à prática do professor, conhecimentos que provém de sua formação inicial e diante de demandas diárias ele consiga ser polivalente para transformá-lo em saberes complexos, que irão ajudá-lo na resolução de problemas” (DAGNONI, 2012, p. 15). Corrobora-se com a necessidade

*[...] de se atentar para a formação inicial dos profissionais que atendem esta faixa etária. Faz-se urgente um olhar para o currículo das universidades que formam estes profissionais, para as disciplinas que não conseguem aproximar a teoria das verdadeiras demandas da classe de bebês (DAGNONI, 2012, p. 9).*

Parece determinante, nessa dinâmica, mergulhar num intenso processo de construção e reconstrução de saberes e práticas pedagógicas específicas para os bebês, considerando que o papel da professora envolve o desenvolvimento de práticas intencionais e planejadas, mas ao mesmo tempo acolhedoras, respeitosas e adequadas às reais necessidades, interesses e modos de ser e agir dos bebês em cada momento de seu desenvolvimento. Envolve também construir um cotidiano qualificado no qual compartilha

[...] aquilo que conhece, isto é, as tradições culturais do seu grupo de pertinência e, ao mesmo tempo, abrir um novo mundo onde elas possam criar/produzir novas experiências, novos conhecimentos. Para isto, o educador precisa dar-se conta que a educação dos bebês acontece o tempo todo, nas atividades recorrentes do dia a dia. Educar os bebês é colocar-se junto às crianças para fazer a vida acontecer. De modo criativo, agradável, alegre ou silencioso, calmo. Enriquecer a vida através dos seus detalhes: sentimentos, sensações, pequenos momentos que muitas vezes nos passam despercebidas (BARBOSA, s/d, p. 5).

Ampliando-se o debate sobre a formação, as práticas, os saberes docentes e suas variadas fontes de aquisição, é possível a construção de novo olhar para a docência com os bebês, uma docência que teoricamente fundamentada e consciente, se materializa nas relações humanas, “que acontece nas relações entre bebês e adultos, pois é ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças bem pequenas aprendem”. Ao mesmo passo, essa docência envolve planejar intencionalmente tempos, espaços e materiais, que permitam o “movimento, oportunidades de exploração, experiências sensoriais, de lugares de encontro com outros bebês, de materiais e de brinquedos acessíveis e de boa qualidade” (GOBBATO; BARBOSA, 2017, p. 31).

As temáticas que foram brevemente levantadas nesse texto buscaram contribuir com o debate de questões comuns ao trabalho docente com os bebês, sem perder de vista a necessidade de aprofundamento dessas e de inúmeras outras discussões que dizem respeito ao atendimento de qualidade nas escolas de Educação Infantil, bem como aprimoramento da formação e das práticas das profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica.

## 5. Conclusões

Com os dados discutidos na pesquisa reafirma-se a necessidade de caminhar no sentido da valorização das profissionais que atuam com os bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil. Este cenário complexo é cada vez mais assumido como essencial para a formação humana, visto que atende crianças com poucos meses de



vida, sendo responsável por sua educação e cuidado, na fase mais determinante e sensível do desenvolvimento humano.

Com o reconhecimento dessa importância, é impossível não refletir sobre as práticas e os saberes das professoras que atuam com a faixa etária, bem como sobre a qualidade do atendimento oferecido, buscando a garantia dos direitos educacionais dos bebês, em uma escola que os assuma como seres únicos, ativos, criativos, protagonistas e capazes.

Os dados recolocam a questão da invisibilidade dos bebês na formação dos professores da Educação Básica, o que culmina em grandes obstáculos na construção de saberes e práticas para um trabalho docente qualificado. A falta de formação profissional consistente e a ausência de discussões a respeito de um currículo para os bebês nos cursos de formação inicial faz com que os saberes e práticas sejam pouco teorizados e acabem constituindo-se a partir do senso comum e de experiências domésticas.

Os dados revelam ainda a dicotomia entre a teoria e a prática na docência com os bebês, o que se configura como um obstáculo na construção da docência nesse contexto, ao passo que os profissionais consideram sua formação inicial e as teorias educacionais como de pouca relevância para sua atuação junto aos bebês nas escolas.

Considera-se que esta pesquisa vai ao encontro da visão da Educação Infantil como espaço primordial e privilegiado de formação humana e que por isso exige amplos e variados debates. Do mesmo modo, busca-se contribuir na discussão acerca da formação, saberes e práticas das professoras, entendendo a potencialidade e a importância desse trabalho para aprendizagem e desenvolvimento integral dos bebês no âmbito das escolas de Educação Infantil.

## 6. Principais referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A prática pedagógica no berçário**. s/d. Disponível em: [https://www.amavi.org.br/arquivos/amavi/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/maria\\_carmem\\_barbosa.pdf](https://www.amavi.org.br/arquivos/amavi/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/maria_carmem_barbosa.pdf). Acesso em 20 set. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2**, de 1 de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: DF, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, 1988.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A prática docente com os bebês. **Pátio: educação infantil**, Porto Alegre, ano 11, n. 35, p. 8-11, abr./jun. 2013.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**. 2012. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1910\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1910_int.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

GOBBATO, Carolina. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, v.4, n. 1, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2003.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan./jun. 2004.

### Notas

Nomenclatura adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017): bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Assim, no texto, o uso do termo “bebês e crianças pequenas” se refere à faixa etária de 0 a 5 anos.

V Congresso Nacional de Formação de  
Professores e XV Congresso Estadual Paulista  
sobre Formação de Educadores

Volume 3

Eixo 03: Formação de Professores  
Alfabetizadores e da Educação Infantil

Relatos de Experiência

# COM O FUSCA QUEIMADO, LÁ SE FOI O MATERIAL DO PNAIC. O QUE FICOU?

Mariane Ferreira PLACERES

Rosana Aparecida Motta BARCELLA

Sthefany SIGOLO

Heloisa Chalmers SISLA

Universidade Federal de São Carlos

Eixo temático 3 Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil

E-mail da primeira autora: mafplaceres@gmail.com

## 1. Introdução

Este trabalho é composto por relatos de três professoras alfabetizadoras, participantes de diferentes políticas de formação de professores alfabetizadores propostos nacionalmente. Em comum em seus processos formativos, a participação no Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC). O desafio proposto foi o de fazer relatos no qual cada uma escolhesse para a análise um elemento da formação no PNAIC e pudéssemos assim destacar as contribuições, na perspectiva de quem fez a formação e exerce a prática alfabetizadora. Ao conversarmos, uma das autoras contou que todo o seu material do Pacto pegou fogo junto com seu fusca, que não havia restado nada. Foram-se os diários, os registros, os livros, as notas. O que então restou, que tenha sido incorporado na própria prática pedagógica? Partimos desta reflexão para nos indagarmos: Quais marcas permaneceram desta política? Quais elementos foram incorporados nas práticas?

O objetivo deste relato é analisar como foram incorporados elementos que tenham modificado significativamente a prática e que tenham sido objeto da formação no PNAIC. A escolha por um só aspecto em cada relato se deu para viabilizar um texto no qual destacássemos as contribuições do Pacto nas práticas.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira, faz-se uma breve apresentação do Pacto. Na segunda, a opção foi por apresentar os relatos buscando articular descrição e análises, articuladas aos referenciais teóricos. E, na última parte, são tecidas algumas considerações sobre aspectos comuns às experiências formativas.

## 2. O Pacto

O PNAIC foi instituído em 2012 (BRASIL, 2012) para garantir a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática de todos os estudantes até os 8 anos (3º ano do Ensino Fundamental) e contribuir para formar professores/as alfabetizadores/as. Embora não tenha sido oficialmente extinto, não foram abertos novos editais para a sua realização. Sua existência foi considerada na Portaria 142 (BRASIL, 2018), mas a instituição de uma nova Política nacional de alfabetização (BRASIL, 2019) não fez menção ao Pacto, assim como não identificamos tal menção em nenhuma legislação subsequente à Portaria 142. Assim, embora algumas das portarias que legislam sobre o PNAIC não tenham sido revogadas, o programa foi descontinuado desde 2018, apesar de estudos evidenciarem seus avanços (não sem críticas), como o de COSTA (2021) e o estudo quantitativo de Alexandre André dos Santos, ao qual não se teve acesso, por censura da atual gestão do Instituto nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira, como relatado por ele em matéria jornalística (SANTOS, 2021).

## 3. Os três relatos: descrição e análise

### 3.1. Sequência didática: Incorporação e contribuição no trabalho pedagógico para alfabetização.

As participações em cursos de formação continuada contribuíram grandemente para melhoria da minha prática pedagógica. Depois de me formar na graduação confesso que quase não tinha noção de como era o trabalho pedagógico, desde o planejar, passando pela relação professor-aluno, até avaliar. Trabalhar com alfabetização ainda não passava pela minha cabeça, era um desafio que eu pretendia adiar ao máximo.

Porém, recém-formada, eu aguardava ser chamada em um concurso municipal para atuar no Ensino Fundamental na cidade de Américo Brasiliense. A implementação do ensino de nove anos nesta rede aconteceu no ano de 2009, com novas contratações, inclusive a minha. O fato de receber alunos com seis anos era novidade, por isso, muitas turmas de primeiros anos ficaram para as novatas. Foi o fim dos meus planos de adiar trabalhar como professora alfabetizadora. Aceitei o desafio e me encantei com esse universo.

A formação no PNAIC veio um pouco depois da realizada no Pró-letramento. Nos anos de 2014 e 2015, eu trabalhei com a mesma turma, acompanhando os alunos durante o primeiro e o segundo ano. Durante esses dois anos, participei de duas formações do PNAIC, e dentre muitos aprendizados, um que destaquei foi conhecer e trabalhar com sequências didáticas (SD).

Para Dolz et al. (2004, p.96) “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que serve para alunos terem acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Os autores explicam ainda que as variadas atividades devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas pelos professores de acordo com as necessidades dos alunos.

Durante a formação tive meu primeiro contato com essa forma de trabalhar, que proporcionou mais entendimento sobre a importância da contextualização e da intencionalidade de cada atividade, a estruturação dos conteúdos, o planejamento com maior definição do percurso e com objetivos mais visíveis e tangíveis, resultados mais evidentes e em tempo mais curto. A avaliação formativa e a interdisciplinaridade que as sequências proporcionam também foram gratas novidades. Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem enquanto já pensava nas estratégias para sanar dificuldades que surgiam no caminho, e poder unir duas ou mais disciplinas em uma mesma atividade, além de rico para os alunos, facilitava meu trabalho.

Alfabetizar crianças tão jovens e fornecer subsídios para os professores dessa etapa da escolarização foi também motivação do PNAIC. Segundo o MEC (BRASIL, 2012, p.12) seriam necessárias propostas pedagógicas coerentes com as especificidades dessa faixa etária, “não só de seis anos, mas também dos anos subsequentes, promovendo a alfabetização e o letramento, além de aprendizagens ligadas às demais áreas de conhecimento”, que levassem em conta as dimensões do lúdico e do artístico. O texto considera que o trabalho com sequências didáticas promove letramento na escola e destaca que “essa prática também permite a estruturação de situações de ensino que favorecem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos alunos” (idem, p.14).

Durante o curso, tivemos acesso a textos que nos conceitualizaram a respeito das sequências didáticas, assim como exemplos e sugestões de SD para realizarmos com nossas turmas. Uma sequência marcante que realizei com minha turma do segundo ano deveria unir as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e ter como produção final um livro. Realizamos a atividade em seis momentos, incluindo a apresentação da situação, que foi o momento de explicar aos alunos a proposta da SD, o desenvolvimento das etapas, e como seria a conclusão, com o nosso produto final.

De acordo com Reyes e Picolli (2011, p.74) “as sequências didáticas podem ser estruturadas por meio: da apresentação da situação, da produção inicial, dos módulos e do produto final”. As autoras a classificam a SD como um forte instrumento para ensino da língua materna, pois “todos os participantes são protagonistas de seu processo de

aprendizagem e das finalidades pretendidas com ele, garantindo que não se perca de vista sua função social” (2011, p.75).

Os alunos participaram ativamente de todo o processo, a reescrita foi de um conto escolhido por eles (João e o pé de feijão). Através da produção de texto coletivo houve a inserção de conceitos matemáticos no conto vindas de ideias dos alunos e as ilustrações das páginas foram feitas por duplas. Por fim, o livro foi impresso, encadernado e lido por outras turmas e familiares.

A partir da vivência no curso eu pude me apropriar da essência do trabalho em sequência didática. Realizei adequações na proposta, que me proporcionou repensar e ressignificar minha prática, tornando-a mais sólida. Nem sempre fica claro que as atividades propostas se tratam de uma sequência didática, porém, quando insiro um novo conteúdo com minha turma, não consigo trabalhar com ele sem estruturá-lo em etapas, construo esquema que envolvem: apresentação do tema, inserção do conteúdo, aprimoramento e fixação do conteúdo. Sempre observando o desenvolvimento, avaliando a aprendizagem, refletindo sobre a minha prática (pontos positivos e negativos), e reorganizando o planejamento de acordo com a demanda. A maior diferença entre a sequência didática proposta pelo PNAIC e a que eu incorporei, é que o trabalho final nem sempre existe. Ele nunca para, porque não há limite que determine o fim de um certo conteúdo. Como indicado num dos materiais do Pacto (BRASIL, 2012, p. 27) “a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem”. E seguindo essa concepção, atualmente priorizo que meu trabalho seja consciente e intencional, respondendo a questões como: O que pretendo ensinar? Para quem vou ensinar? De onde vou partir? O que eles já sabem? Onde pretendo chegar? E Como chegar? Planejo para que haja encadeamento dos conteúdos, para que nada seja esquecido ou mal trabalhado, que proporcione troca, que permita que os alunos se expressem e dialoguem, e que a SD esteja sempre aberta e flexível a adequações e mudanças.

Atualmente consigo ter meus objetivos mais definidos, percebendo o que os alunos já sabem sobre determinado assunto, elaborando um trajeto para que, aos poucos, o conhecimento dos alunos seja aprofundado e enriquecido, buscando recursos que vão além da lousa e livro, procurando manter um olhar atento através de avaliações formativas, recorrendo a diferentes estratégias para alcançar os objetivos. Posso dizer que participar dessa formação foi de extrema importância para melhorar a organização do meu trabalho pedagógico e também para a reflexão sobre a minha prática docente.

### 3.2. De vários métodos para um caminho de trabalho

Fui formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no ano de 1994. Meu primeiro contato com uma turma de alfabetização foi em 2010 em uma escola da rede municipal do interior de São Paulo com 24 alunos. Logo no começo do ano, em fevereiro, fiz uma avaliação diagnóstica individual. Sem muita experiência e com a ajuda da coordenadora, concluímos que alguns alunos já estavam alfabetizados e, outros escreviam somente o nome.

Minha grande dificuldade então era entender quais métodos usaria para que esses alunos chegassem à alfabetização de fato. Nesse contexto, como era uma professora iniciante na Alfabetização, comecei a usar algumas práticas que achava pertinentes. Ouvia todos os conselhos de todas as professoras que ali trabalhavam. Sendo assim, fiz da minha sala de aula um laboratório de práticas, com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, ou seja, apliquei as práticas que julgava dar resultados. Cada componente curricular era trabalhado separadamente, numa rotina semanal que os compartimentalizava.

Mesmo usando vários instrumentos para alfabetizar, a turma progrediu e o rendimento foi satisfatório. Conseguimos chegar ao final do ano de 2010 com todos os alunos no nível alfabético em palavras e em pequenos textos. O meu conceito de alfabetizar, utilizando práticas oriundas de diferentes métodos, estava certo e acabado, não levava em conta a particularidade de cada aluno. Eu guardava o “Diário de Bordo” para o próximo ano, para continuar no mesmo caminho.

Em 2012 trabalhei em uma escola de um bairro periférico, com uma turma de 1º ano, aplicando as mesmas práticas pedagógicas que havia aplicado com os alunos em 2010, mas comecei a ter problemas para atingir meus objetivos. Como o método que eu julgava perfeito para alfabetizar não estava funcionando? As dúvidas sobre a alfabetização me levaram a fazer uma especialização em alfabetização e letramento, na qual conheci métodos e autores, mas sem práticas que mudassem meu conceito engessado sobre alfabetizar.

No ano seguinte, voltei a trabalhar na escola na qual havia trabalhado em 2010 e 2011, e por ser próxima a minha casa, mudei de escola, mesmo sabendo que não conseguiria trabalhar com turmas de 1º ano. Consegui pegar uma sala de 3º ano e, na primeira avaliação diagnóstica, me deparei com uma turma com vários níveis de escrita, dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina. Todos os dias eu me perguntava: Como uma escola pôde mudar tanto em três anos? Lembrava-me da turma que havia alfabetizado em 2010, que já estava no 4º ano, que eu havia conseguido



alfabetizar facilmente. Meus questionamentos sobre esse assunto sempre eram apontados nas reuniões de HTPC. Neste mesmo ano veio o convite para participarmos da formação continuada de professores pelo Pacto, que seria oferecida para os professores que atuavam do 1º ao 3º ano do Ensino fundamental. Como era uma formação em horário de trabalho e com uma bolsa para ajudar nos custos, aceitei, mas com algumas dúvidas sobre se aquele programa iria resolver os problemas da minha escola e da minha prática alfabetizadora.

Minha formação no programa foi nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, de 2013 a 2015. No primeiro ano de formação fui construindo meu portfólio com atividades que eram desenvolvidas em sala de aula e anotações sobre os materiais do PNAIC. Sempre fui apegada aos meus materiais pedagógicos, e por infelicidade, durante o trajeto para o curso, meu fusca pegou fogo, e com ele se foi todo o material. Material perdido, mas não a minha vontade de continuar a aprender e consolidar uma prática alfabetizadora.

Um aspecto das aprendizagens no PNAIC, que destaco aqui, pela sua contribuição para o delineamento de uma prática mais fundamentada e significativa, se refere à interdisciplinaridade. Relato brevemente uma sequência didática, que potencializou a articulação entre Língua Portuguesa e Geografia, com ênfase na cartografia, conteúdo no qual os alunos demonstravam mais dificuldades. Após as práticas do PNAIC, tornou-se possível elaborar oficinas, aulas dinâmicas, baseadas nas diversas abordagens e conteúdos relacionados a outras matérias. O trabalho integrado entre Português e Geografia tornou-se relevante, visto que os conteúdos permitiram junto aos alunos um intercâmbio entre as áreas disciplinares. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, integrar os conteúdos para fomentar a aprendizagem do aluno colabora na “organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalece a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (2017, p.16).

Ciente da importância da alfabetização cartográfica, o PNAIC nos trouxe um novo olhar sobre o saber fazer docente. Inserir novas práticas pedagógicas, fundamentadas pela formação inicial e continuada, levou a buscar novas práticas e recursos que facilitam a leitura e interpretação dos alunos, levando-os a compreender os conteúdos e conceitos cartográficos de forma lúdica, a partir de sua realidade, possibilitando uma aprendizagem mais significativa da cartografia escolar.

No início de carreira, meu maior desafio era modificar todo o contexto do saber fazer docente, relutava em modificar uma aprendizagem que era centrada num contexto

de quadro, giz, fichas, práticas pedagógicas que ensinavam, mas que não articulavam práticas cotidianas para fazer o aluno pensar. Evitava práticas interdisciplinares, vistas por mim como indisciplina e bagunça. Contudo, ao observar as conquistas, viabilizadas por aulas práticas no PNAIC e pela minha prática, fui trilhando um caminho pautado em práticas curriculares mais consistentes na etapa da alfabetização. Considero que o PNAIC foi primordial para a construção da minha identidade docente, tendo transformado o cotidiano da minha sala de aula. O diálogo e as trocas de experiências com meus pares e as formadoras me proporcionaram experimentar novos rumos, novas práticas, em um processo de ensinar e aprender ao mesmo tempo.

### **3.3 A formação de leitores após o PNAIC**

A experiência aqui relatada se iniciou no ano de 2016 por meio da formação do PNAIC, oferecida pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com a rede municipal de Itirapina/ SP. A formação se estendeu em 2017 e início de 2018, envolvendo todos os docentes do ciclo I do Ensino Fundamental da rede, sendo minha primeira experiência com esse programa de formação.

Naquele momento eu atuava com uma turma de 2º ano, em meu terceiro ano de docência e primeira experiência mais direcionada à alfabetização. Embora nos anos anteriores e mesmo em experiências como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID eu tenha perpassado pela alfabetização e pelo letramento, 2016 trouxe uma responsabilidade direta de ensino dos processos iniciais de aquisição da língua escrita, e aprofundar os conhecimentos das crianças na leitura e escrita de textos, de forma que o Pacto veio para contribuir na compreensão e sistematização desse processo.

Considero importante destacar que em 2016, e mesmo nas edições anteriores, o PNAIC era muito atrativo para os/as professores/as, pois era oferecida uma bolsa, havendo reconhecimento e estímulo financeiro para cumprir as tarefas e participar das formações fora do horário de trabalho, o que não ocorreu em 2017. Além desse estímulo, a formadora local era uma professora muito experiente e respeitada na rede, que contava com décadas de experiência em turmas de alfabetização e formação de professores.

Um dos focos da formação foi na Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e avalia os níveis de alfabetização e letramento. Logo, foram analisados resultados das últimas avaliações, assim como questões das avaliações e os eixos e habilidades abordados em Língua Portuguesa e Matemática.

Em consonância com o trabalho voltado para a ANA, nos debruçamos sobre a leitura de diferentes gêneros textuais, e as intervenções e práticas sistematizadas que poderiam ser desenvolvidas no processo da leitura para a formação do leitor fluente. Neste sentido, uma das vivências mais significativas da formação foi a construção de uma árvore de indicações literárias. Cada professora do grupo escreveu, em uma folha da árvore, um livro que foi marcante em sua trajetória pessoal e que gostaria de compartilhar com as colegas. Algumas professoras falaram sobre suas indicações e os motivos de escolha da obra. Essa primeira vivência foi um marco do curso no sentido de atribuir protagonismo para as docentes e sensibilizar as professoras enquanto leitoras, relacionando as experiências de leitura com as histórias de vida.

Sobre a leitura literária na escola, diariamente eu proporcionava a meus estudantes experiências de leitura compartilhada na qual me colocava como uma referência de leitora. Lia para a turma obras clássicas da literatura infantil, e livros bem avaliados e conceituados, a fim de apresentar e estimular o gosto por uma leitura de boa qualidade, que era tanto apresentada por mim, quanto disponibilizada pela biblioteca escolar, não somente pela caixa de livros do PNAIC, que era um item de extrema importância nas práticas de sala de aula, mas também enviados à escola por meio de programas federais como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

No entanto, a formação do Pacto colocou em foco outras intencionalidades que devem ser atribuídas para a formação leitora em uma perspectiva de letramento. O que eu não compreendia até então, é que para formar um leitor/a competente, é preciso não somente ofertar diferentes materiais de leitura, mas também proporcionar aos estudantes práticas bem planejadas e com objetivos bem definidos, por meio da escolha de um texto, o qual eu poderia mediar e explorar com os/as estudantes, a partir desta sistematização.

De acordo com Kleiman (2004, 2005), são os objetivos que definem as estratégias de leitura, e contribuem para um elemento importante para o entendimento do texto: a formulação de hipóteses. Para a autora, o letramento envolve mais do que uma habilidade ou competência, é necessário mobilizar múltiplos conhecimentos e capacidades (às vezes externos à leitura ou à escrita) para se chegar à compreensão.

Kleiman (2004) exemplifica que para ler um jornal (em uma prática letrada), o leitor não somente decodifica, mas antecipa uma série de conhecimentos sobre o gênero textual e o aporte (manchete, chamada, organização do jornal, fonte da letra, imagens e legendas), assim como conhecimentos da vida cotidiana (adquiriu o jornal, mobilizando saberes comerciais e bancários...), faz inferências, transita pelo texto a partir de uma leitura global e não linear... É uma prática situada de letramento que exige do leitor um leque de habilidades que compõe sua experiência leitora.

Da mesma forma, um evento de letramento na escola deve potencializar a aprendizagem de diferentes estratégias de leitura, em acordo com os objetivos propostos para a leitura do texto. Nesse sentido, Leal e Rosa (2015) destacam a importância do processo de planejamento da leitura, desde a escolha do texto, a definição dos objetivos, explorar o potencial de recursos linguísticos do texto e a mobilização das estratégias de leitura por parte dos estudantes, fundamentais no início da alfabetização.

A perspectiva teórica, associada à formação do PNAIC, trouxe exemplificações práticas do “como fazer”, superando as abstrações e apresentando possibilidades de mediações e intervenções que poderiam ser planejadas no cotidiano da sala de aula. Além da importância da formadora local acrescentar sua experiência docente, aquele era um momento de trocas entre os pares, no qual os professores compartilhavam ideias e conhecimentos, enriquecendo o planejamento, e abrindo perspectivas que incorporei no meu fazer e na minha identidade profissional.

Por outro lado, também me levou à compreensão de que eu poderia trabalhar as habilidades de leitura requeridas na ANA, sem necessariamente enfatizar as questões com atividades de “treino”, como é usual em algumas práticas. Até o momento, essa crítica às ações focadas em preparar os/as alunos/as para as avaliações padronizadas não permitia a percepção de que as habilidades devem nortear as intencionalidades do professor, desde que trabalhadas de forma contextualizada, e não o “fazer por fazer” ou para atingir metas.

Em síntese, a formação no PNAIC contribuiu de forma decisiva em minha prática, ao colocar em perspectiva a importância de atribuir intencionalidade à leitura. Mesmo que antes da formação eu tivesse algumas dimensões teóricas dessa necessidade, eu não conseguia estabelecer uma ponte sólida entre a teoria e a minha prática em sala de aula.

Minha experiência de trabalho com a leitura trazia algumas possibilidades de explorar o texto e os aspectos que o compunham, comportamentos leitores, intervenções que levassem à reflexão sobre o que foi lido, mas até aquele momento eu não fazia uma reflexão sistemática sobre as intencionalidades dos diferentes tipos de leitura e de práticas letradas, e de como transportar essa sistematização e riqueza de interação para a leitura de outros gêneros, que não somente os literários.

A experiência formativa em questão se destacou como referência de atuação docente, pois trouxe novo panorama a diferentes práticas e estratégias de intervenção com a leitura que podem ser desenvolvidas com os estudantes na prática, e a necessidade de conduzir a experiência com objetivos claros. Não se trata somente de ler por ler, é um ensino sistemático e planejado.

#### 4. Conclusões

Embora seja difícil especificar a origem, em uma única experiência formadora, dos aspectos que compõem a prática, este exercício propiciou a identificação de alguns elementos vivenciados pelas três professoras na formação do Pacto. Em comum, a contribuição do programa para o delineamento de práticas melhor compreendidas, mais significativas e a fundamentação teórica articulada à prática, tanto pelas formadoras já vivenciarem as práticas mediadas, pelas trocas entre os pares, quanto pela possibilidade de articular o que era proposto com as próprias práticas pedagógicas.

É importante salientar a necessidade de formações continuadas que busquem a articulação entre teoria e prática, considerem os saberes das professoras e valorizem as profissionais e as pesquisas realizadas que considerem tanto a produção na área, quanto as especificidades das realidades brasileiras, assim como da Língua Portuguesa. As experiências vividas nas formações de qualidade permitem que professores se renovem, reflitam e revejam suas práticas, enriqueçam e melhorem a qualidade dos trabalhos, e conseqüentemente, ofereçam aos seus alunos um ensino de melhor qualidade. Nos relatos aqui em foco houve abertura das professoras para conhecer o novo, que, incorporado à prática docente permitiu-lhes mudanças, revelando algo para se carregar debaixo do braço.

#### 5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4, de 04 de janeiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 4, p. 15, 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: edição extra: seção 1, n. 70, 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a

alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/43.pdf> Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/legislacoes/>. Acesso em: 29 out. 2021.

COSTA, F. E. **Políticas públicas de alfabetização no Brasil**: análise do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e da Política nacional de alfabetização (PNA). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade estadual do oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo. Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, A. **Leitura e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 9ª edição, 2004.

KLEIMAN, A B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Brasil, Ministério da Educação/ Cefiel/ IEL, Unicamp, 2005.

LEAL, T F. ROSA, E C. de S. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Brasília, 2015, p. 32-45.

REYES C. R.; PICOLLI D. M. **O ensino da língua**: um processo discursivo. São Carlos: EdUFSCar, 2011.141 p. – (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2721> Acesso em: 17 out. 2021.

SANTOS, A. A. A autonomia institucional do INEP em risco. **Nexo**, São Paulo, 11 mai. 2021. Disponível em:

<https://www.nexojournal.com.br/colunistas/2021/A-autonomia-institucional-do-Inep-em-risco>

. Acesso em: 4 nov. 2021.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Lopes Cardoso RODRIGUES, Universidade federal de viçosa  
Talyta Carvalho SIQUEIRA, Universidade Federal de Viçosa  
Nayara Macedo de Lima JARDIM, Universidade Federal de Viçosa  
Eixo 3: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil  
[renata.cardoso0405@gmail.com](mailto:renata.cardoso0405@gmail.com)

## 1. Estágio Supervisionado em Educação Infantil em tempos de pandemia: uma breve contextualização

O Relato de experiência aqui apresentado objetiva contribuir com as discussões relacionadas à Formação de Professores da Educação Infantil, bem como com as análises relacionadas às práticas de formação realizadas no contexto da pandemia da Covid-19.

Diante do contexto da pandemia da Covid-19, os cursos de Formação de Professores das Universidades Federais viram-se desafiados a adaptarem suas aulas ao contexto das ditas “aulas remotas”, ou seja, aulas não presenciais que foram ou ainda estão sendo realizadas por plataformas virtuais como por exemplo *Google Classroom*, *Moodle* e *Google Meet*. Essa situação foi um tanto desafiadora principalmente no que se refere aos Estágios Supervisionados em Educação Infantil, demandando – de coordenadores, professores, estudantes e supervisores de estágio – debates, análise e reflexão de como atuar junto às crianças da Educação Infantil, de forma remota, sem comprometer a qualidade da formação inicial dos estudantes das licenciaturas.

Ao tratar especificamente desse contexto de pandemia e Educação Infantil, Zilma de Oliveira (2020) afirma ser grande a dificuldade de se analisar com profundidade o impacto desse contexto de isolamento social – em função da Covid-19 – na profissão docente na Educação Infantil, pois, “a crise sanitária global [...] deixou educandos, professores e gestores desorientados e ansiosos” (OLIVEIRA, 2020, p. 4).

Nesse sentido, apresenta-se neste trabalho um relato de experiência acerca do estágio supervisionado em Educação Infantil – de duas estudantes universitárias do curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV) – desenvolvido em uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UUF EI) como parte das exigências da disciplina EIN 497 – Estágio Supervisionado em Educação Infantil II.



Em relação às UUFEl ressalta-se que estas são Instituições de Educação Infantil pertencentes às Universidades Federais, configurando-se como espaços de ensino, pesquisa e extensão das mesmas. Pereira (2019) afirma que as UUFEl são um campo fértil para a produção de conhecimento científico quanto à educação e ao desenvolvimento da criança pequena, além de estar no centro de excelência para a evolução da ciência. Esses espaços dentro das universidades federais apresentam-se como um *lócus* privilegiado, pois podem funcionar como se fossem laboratórios de inovações de práticas pedagógicas exitosas que podem ser disseminadas para toda a rede pública de educação. Pode contribuir para além do cuidar e educar da criança pequena, e também com a formação inicial de estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes áreas, além de formação continuada de professoras da educação infantil, campo de pesquisas e o desenvolvimento de projetos de extensão (PEREIRA, 2019, P. 15).

Nesse sentido esse relato de experiência tem como foco a intervenção “remota” realizada pelas estagiárias em Educação Infantil com a turma de 20 crianças - entre 4 e 5 anos de idade – da sala 4 do Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) da Universidade Federal de Viçosa – UFV. As intervenções realizadas tiveram início no dia 30/08/2021 e se finalizaram no dia 22/10/2021, tendo como eixo central o desenvolvimento de um projeto denominado “*Folclore brasileiro: a lenda do Curupira*”.

## **2. Projeto Folclore brasileiro: a lenda do curupira**

O projeto *Folclore Brasileiro* teve como objetivo geral ampliar os conhecimentos das crianças acerca do Folclore Brasileiro, bem como possibilitar a construção de conhecimento acerca das linguagens: oral, escrita, matemática, corporal, artística e das ciências naturais e sociais contribuindo para o desenvolvimento integral das mesmas. Quanto aos objetivos específicos, foram os seguintes: oportunizar às crianças vivências lúdicas e significativas de cunho educativo; ampliar a capacidade de expressão das crianças; resgatar, vivenciar e valorizar as manifestações socioculturais do Folclore Brasileiro; incentivar a proximidade/vínculo entre a criança/família e professores envolvidos; promover a interação escola/famílias; proporcionar um momento prazeroso, possibilitando novas experiências às crianças.

As atividades do projeto foram planejadas e desenvolvidas de acordo com a faixa etária atendida (4 a 5 anos), cujo estágio é – de acordo com a teoria piagetiana – o pré-operatório. Além disso, todo o trabalho desenvolvido prezou pela participação ativa das crianças tendo-as como protagonistas no processo de construção de conhecimento.

De acordo com Goulart (2005), no estágio pré-operatório - que corresponde à faixa etária entre aproximadamente dois anos até aproximadamente sete anos de idade -

há um grande avanço do desenvolvimento, pois é quando a criança desenvolve a linguagem. Assim sendo, o sujeito se socializa mais, ampliando as possibilidades de comunicar-se com os demais (chamada por Piaget de socialização da ação). Entretanto, esse sujeito ainda é egocêntrico, ou seja, não consegue se colocar abstratamente no ponto de vista de outro indivíduo e considera o mundo a partir da sua perspectiva (GOULART, 2005).

Neste período, segundo Freitas (2010), acontece a fase das condutas de representação ou manifestações da função simbólica, assim o sujeito adquire a capacidade de representar os fatos ou histórias do cotidiano, por meio da imitação, linguagem, ou desenho, que são variadas condutas de representação simbólica de expressão do indivíduo de seus desejos, conflitos etc.

Partindo deste pressuposto e levando em consideração as condutas de representação simbólica, o tema escolhido para o projeto de intervenção a ser realizado no estágio supervisionado foi *“Folclore brasileiro: a lenda do Curupira”*. A escolha desse tema se deu pela importância de se resgatar a memória do movimento folclórico, permitindo às crianças conhecerem essa parte da história cultural brasileira e adquirirem respeito por ela. “[...] *Não se trata de ensinar folclore, mas de usá-lo onde se fizer oportuno, para que sua riqueza seja destilada na sensibilidade das novas gerações, nutrindo-as e energizando-as. [...]*” (SENA apud ZANINI, 2000).

Este tema foi definido por meio de uma conversa com as crianças e com as professoras da sala, onde percebeu-se um interesse e curiosidade por parte das crianças sobre o assunto. Apesar de ser um assunto vasto que traz diversas possibilidades, foi feita uma seleção para melhor atender os objetivos e fornecer mais profundamente às crianças o conhecimento sobre a *lenda Curupira* e o que a cerca.

Portanto, diante destas inúmeras possibilidades de trabalhar o folclore brasileiro, nota-se que é muito importante, principalmente, dentro da educação infantil, adotar práticas pedagógicas que despertem o interesse da criança e propicie conhecimento acerca da cultura em que estamos inseridos.

Pretendeu-se adquirir conhecimentos sobre a importância das linguagens na construção de conhecimentos pela criança bem como o desenvolvimento das mesmas. Ressalta-se que o planejamento das atividades para educação infantil é imprescindível, pois, tem a função de auxiliar o educador em todo o processo educativo, visando o desenvolvimento das competências coletivas e também individuais de cada criança.

É pertinente destacar que desenvolver projetos na Educação Infantil é de grande valia, uma vez que – em uma prática que tem a criança como protagonista e ativa em seu processo de construção do conhecimento – temos a ideia de que precisamos dar à criança possibilidades de compreensão de mundo, levando-a a criar hipóteses a partir de suas observações, curiosidades, entre outros. Para isso é preciso que outras

possibilidades sejam proporcionadas a elas, para que assim possam contribuir para o seu desenvolvimento.

### **3. Procedimentos metodológicos**

#### **3.1. Identificação do local e público-alvo**

O projeto *“Folclore brasileiro: a lenda do Curupira”* foi desenvolvido no Laboratório de Desenvolvimento Humano - LDH, situado no *campus* da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Este Laboratório é de natureza pública, integra o Sistema Federal de Ensino e é fundada nos princípios da Educação Infantil visando um direito de todas as crianças e tendo esta e sua família como ferramenta de estudo.

A finalidade desta Unidade de Educação Infantil é atender às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFV e desenvolver práticas de educação e cuidado às crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses. Tem como objetivo geral a promoção do desenvolvimento integral da criança nos aspectos, físico motor, social, afetivo, cognitivo e moral, propiciando-lhes um ambiente adequado às suas necessidades e interesses.

O projeto citado foi desenvolvido com 20 crianças e 20 famílias da sala 4, no período da manhã do Laboratório de Desenvolvimento Humano – LDH, que atualmente possuem faixa etária de 4 anos e 12 meses a 5 anos e 11 meses de idade.

#### **3.2. Recursos materiais**

Para a realização das atividades planejadas, foram utilizados os seguintes materiais: Slides com a imagem dos personagens do folclore brasileiro; folhas A3 e A4; lápis de cor; canetinha; cola branca; açafrão; terra; pó de café; água; recipientes de plástico e de vidro; colheres de sopa; copo medidor; histórias em pdf; ficha de receita de broa; forma de bolo; bacia; colher de pau; papel color set; lamê; tesoura; kit fabricado pelas estagiárias; EVA de várias cores; cola quente; fita de tecido; chaves; copos; violão; vídeos e músicas.

#### **3.3. Metodologia utilizada**

A metodologia utilizada foi *Projeto como abordagem na Educação Infantil*. A esse termo, utilizado por autores como Sylvia S. Chard, Judy Helm, Lilian Katz e Sallee Beneke podemos fazer referência a outros termos também conhecidos como: pedagogia

de projetos, projetos pedagógicos ou trabalho com projetos. Essa abordagem pode ser definida como “*uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender* (LILIAN KATZ, 1994 *apud* HELM; BENEKE, 2005, p. 22). A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças ou pelo seu professor (HELM; KATZ, 2011).

O projeto de intervenção “*Folclore brasileiro: a lenda do Curupira*” foi desenvolvido em quatro etapas. A primeira etapa foi *observar* as crianças em encontros síncronos, ou seja, encontros em tempo real pela plataforma Google Meet. Nesses encontros foi possível conhecer as crianças, construindo um vínculo com as mesmas. A segunda etapa foi a escolha do tema do projeto, que foi realizada junto às crianças e professoras da sala escolhida. A terceira etapa foi a escrita do projeto contendo referencial teórico a nortear a investigação a ser realizada juntamente das crianças e planejamento de cada atividade lúdica a ser desenvolvida. Esse projeto foi apresentado e discutido com os professores, supervisores e orientadores do estágio. A quarta etapa foi o desenvolvimento do projeto. As atividades foram executadas a partir de encontros semanais com as crianças, seguindo o planejamento até que todas as atividades fossem desenvolvidas. Nossa regência foi então realizada por meio de encontros em tempo real com as crianças pelo Google meet (atividades síncronas) e interação com as famílias pelo WhatsApp e Google Classroom (atividades assíncronas). A abordagem do projeto foi realizada por meio de atividades lúdicas, integrando as múltiplas linguagens.

#### **4. Resultados e implicações para a prática pedagógica**

Neste item apresentaremos um relato das principais atividades desenvolvidas com as crianças, a partir do projeto “*Folclore brasileiro: a lenda do Curupira*”, refletindo sobre as implicações dessas intervenções para a nossa prática pedagógica. O ponto central para o desenvolvimento do projeto foi, a partir das múltiplas linguagens, abordar manifestações folclóricas, ampliando os conhecimentos das crianças acerca do folclore e da lenda do Curupira, propiciando o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, o desenvolvimento em seus aspectos, cognitivo, físico-motor, afetivo, social e moral.

É importante elucidar que quando falamos em múltiplas linguagens na educação infantil, estamos nos referindo principalmente às linguagens oral e escrita, matemática, corporeidade, artística, ciências naturais e sociais. Linguagens estas que traduzem as características da linguagem própria das crianças (ludicidade, imaginação, representação, comunicação, expressão, simbolismo). De acordo com Oliveira (2002, p. 20), as múltiplas linguagens “*possibilitam às crianças trocar observações, ideias e planos*”.

As múltiplas linguagens são indispensáveis para o indivíduo, principalmente para crianças de 0 a 5 anos de idade, pois elas permitem que estas se apropriem do conhecimento e se desenvolvam de forma integral. Assim como afirma Costa e Santos (2017), as múltiplas linguagens são fundamentais pois colabora para o desenvolvimento integral da criança, propiciando a ela experiências e vivências novas, permitindo-as explorar ainda mais o espaço no qual estão inseridas. Ainda, segundo os autores, “as crianças precisam vivenciar novas experiências no espaço de educação infantil, ter oportunidade de desenvolver diferentes formas de sentir, pensar e solucionar problemas” (COSTA e SANTOS, 2017, p.716).

Dando prosseguimento, a primeira atividade lúdica desenvolvida foi intitulada *Diálogo sobre folclore*, com ênfase em objetivos relacionados à linguagem oral. Nesta atividade foi realizado um diálogo com as crianças sobre o folclore, proporcionando uma troca de experiências acerca desse gênero cultural. Observamos o uso da oralidade por parte das crianças, pois sabemos que a linguagem está presente no cotidiano do ser humano e ela é um componente fundamental para o desenvolvimento da criança, já que a partir dela ocorre a maior parte da aprendizagem.

A linguagem oral é um dos eixos norteadores da ação pedagógica com crianças. É por meio da linguagem que a criança se comunica e interage com o mundo ao seu redor constituindo-se e desenvolvendo-se. Expressar suas ideias, ouvir, compreender o que ouve, contar e recontar histórias contribuem muito para o desenvolvimento pleno das crianças. Segundo Gonçalves e Antônio (2008, p. 18), “*toda a fala é interação social. Quanto mais enriquecemos a linguagem das crianças, mais tornaremos seu pensamento ágil, sensível e pleno*”.

Diante disso, a ação do professor perante essa linguagem é procurar estabelecer práticas como: conversas com as crianças nos momentos das *rodas de conversa*, contar histórias, incentivar as crianças a: solicitar ajudar verbalmente, narrar o que fez em casa, dentre outros, isto é, interagir de forma a tornar presentes na educação das crianças pequenas a linguagem oral, acarretando na ampliação de sua capacidade comunicativa.

Ao dar voz às crianças com a finalidade de identificarmos o conhecimento prévio das mesmas acerca da temática, percebermos que as mesmas já possuíam ideias prévias sobre o que é o folclore, o qual o resumiram em lendas, personagens, comidas, músicas, festas e brincadeiras. Percebemos muito interesse das crianças em conhecer mais sobre o folclore.

A segunda atividade desenvolvida foi *Contação de História: Curupira*. Nesta atividade foi realizada a contação de história do Curupira e a representação da mesma, por parte das crianças. Utilizamos slides com a história para que as crianças pudessem acompanhar a escrita e participar da contação, expressando suas ideias acerca do que aconteceria na história e propiciando o gosto pela leitura.

Compreendendo que os educadores têm que incentivar a leitura pois é através dela que se pode trabalhar vários aspectos, como a criatividade, a leitura em si, deve ser algo lúdico, que chame a atenção da criança. Segundo Pinheiro e Alves (2012, p. 2449), a leitura, “*apresenta uma natureza política e ideológica, sendo capaz, em alguns casos, de moldar o indivíduo a agir de acordo com determinado modo de ver o mundo*”.

Após a leitura, as crianças utilizaram os desenhos, como forma de representação da escrita, para ilustrar partes da história e personagens que mais lhes chamou atenção. Esta forma de representação foi sugerida pois a linguagem escrita na Educação Infantil deve ser pensada para que a criança possa usar estratégias para a aquisição desse conhecimento, respeitando seus limites e possibilidades. A aprendizagem da leitura e da escrita contribuem para o estímulo à criatividade e desenvolvimento da linguagem. Deste modo, “*deve ser estimulada o quanto antes, pois, fazendo o uso desta na educação infantil, haverá uma relação prazerosa das crianças com os livros o que, certamente, os tornarão futuros leitores*” (PIRES, 2011, p. 17).

A fim de trabalhar as artes plásticas, desenvolvemos a terceira atividade denominada *Dobradura do Curupira*. Nesta atividade foi realizada a *dobradura do Curupira*, atividade esta que nos surpreendeu positivamente, devido ao seu nível de complexidade. Solicitamos aos pais, um dia antes da atividade ser executada através do informe da semana, os materiais necessários. O prazer e alegria ao realizar a dobradura foram perceptíveis nas fotos enviadas pelos pais, via whatsapp.

É muito importante estimular a reflexão das crianças na construção dos conhecimentos artísticos, desenvolver nelas a capacidade de fruir a arte na sua totalidade, fazendo-as perceber que, além do desenho e da pintura, existem inúmeras outras formas de manifestação artística como a música, a escultura, a dança e o teatro. (COSTA, 2006, p.29).

A quarta atividade foi de Artes Musicais denominada *Que som é esse?*, desenvolvida no dia 22/09. Nesta atividade as crianças puderam utilizar diversos objetos para reproduzirem os sons que a música lhes proporcionou. A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta. (BRITO, 2003, p.17)

Desenvolvemos ainda a atividade *Fabricando tinta com matéria-prima da natureza* a fim de proporcionar às crianças experiências relacionadas às ciências naturais. Nesta atividade foi realizada a produção de tintas utilizando matérias primas da natureza: açafraão, pó de café e terra. Além de produzirem as próprias tintas, as crianças também tiveram a oportunidade de realizar pinturas com tais tintas. A maioria das crianças

pintaram o Curupira, que é o personagem central do nosso projeto. A atividade citada acima foi pensada de forma a considerar que o estudo das ciências na educação infantil propicia às crianças interagirem com diversas matérias, permite explorarem e observarem o mundo de maneira mais rica e possibilita levantar hipóteses/problemas e buscar soluções para estes.

As experiências com as Ciências na Educação Infantil permite que as crianças por meio de observações e experimentações, construam noções de tempo, espaço, causa, objeto, esquema sensório-motor, saber científico; devendo os professores instigarem o raciocínio da criança, questionando-as a partir de perguntas inteligentes e que tenham utilidades. Desta forma, o trabalho do professor perante as ciências naturais e sociais deve ser “[...] *um trabalho de ensino, que objetiva a construção de uma relação racional com o mundo sensível, que possibilite apreender, compreender o conhecimento acumulado pela humanidade a respeito do mundo em que vivemos*” (ARCE, 2011, p.83-84).

A oitava atividade foi de Conhecimento Físico do objeto (*Afunda ou flutua*), também desenvolvida de forma síncrona, no dia 19/10/21. Esse tipo de atividade propicia um bom ensino de conhecimento físico na educação infantil, pois permite que eles vivenciem experiências práticas ao resolver os problemas do mundo físico, tendo assim a possibilidade de refletir sobre elas, consolidando valores morais e de cooperação. A atividade as estimulou a pensar com imaginação e criatividade, fazendo-as provar e comprovar fenômenos da natureza as quais estão expostas no seu dia-a-dia.

A nona atividade foi de Corporeidade e Movimento, intitulada *Resgatando os animais*. Nesta atividade foi realizado um circuito com as fantasias entregues no *kit brincante* (kit com materiais lúdicos entregue nas casas das crianças). A atividade proporcionou às crianças experiências “carregadas de significados”, pois elas puderam ser além de um personagem, elas puderam explorar diversas possibilidades que o seu corpo permitia de acordo com cada comando.

O entendimento da corporeidade é essencial para que as crianças sejam oportunizadas a vivências que permitam explorar e experimentar diferentes situações com seu corpo como um todo. Nesse sentido, é que se advoga a importância desse estudo e complementando essa ideia Moreira e Simões (2006, p.74), destacam o seguinte: *Corporeidade sou eu. Corporeidade é você. Corporeidade somos nós, [...] na íntima relação com o mundo, pois um sem o outro é inconcebível.*

Diante disso, a corporeidade, em relação à docência, contribui para a compreensão de que toda a educação é educação do homem e não apenas de uma parte do homem (CALLEGARI, 2006). E que, através do movimento corporal a criança poderá investigar, conhecer, expressar e explorar o meio em que está inserida, assim como tomar consciência sobre este e sobre si.

A décima segunda atividade foi de Artes Dramáticas (*Quem eu posso ser*) desenvolvida no dia 20/10/21 de maneira síncrona, através do kit brincante, confeccionado e entregues às crianças, por nós. Esta foi uma atividade em que as crianças escolheram os personagens que mais gostaram de ser, representando-os simbolicamente.

Diante a atividade citada acima, entendemos que a função simbólica consiste na capacidade que a criança adquire de diferenciar significantes e significados. Por meio de suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação. Dessa forma, a criança de dois a sete anos, aproximadamente, passa a contar com a possibilidade de representar as ações, as situações e os fatos da vida dela, ao manifestá-las por meio da construção da imagem mental, imitação diferida, jogo simbólico, linguagem e desenho (condutas de representação) (PIAGET, 1975). Portanto, integrar a expressão dramática no cotidiano das instituições de Educação Infantil permite a criação de uma interligação eficaz e duradoura entre imaginar e agir, formando pessoas mais ativas, interventivas e criativas na sociedade.

## **5. Conclusões**

Primeiramente é preciso destacar a rica experiência no estágio supervisionado em Educação Infantil, mesmo que este tenha ocorrido de forma “remota” devido a pandemia da Covid-19. Essa perspectiva positiva advém da capacidade de inovar, de traçar estratégias para uma formação docente de qualidade. Fica a lição de que mesmo diante de situações “improváveis” o professor não deve abrir mão de princípios basilares para a docência na educação infantil, os quais acreditamos ser: dar voz às crianças, enxergá-las como protagonistas em seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento; buscar uma relação de interação com as famílias; planejar, desenvolver e avaliar atividades que sejam prazerosas, desafiadoras e possíveis das crianças realizarem.

Em segundo lugar destacamos o potencial do trabalho com projetos na Educação Infantil. O trabalho com projetos abordando as múltiplas linguagens contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, além de propiciar que elas se expressem, que tenham novas vivências e permitindo a elas explorarem o meio em que vivem. Por meio dessa abordagem a construção do conhecimento ocorre por meio da exploração ativa do ambiente, das vivências ao brincar, ao expressar emoções/sentimentos, desejos e pensamentos.

E, por fim compreende-se que para se trabalhar qualquer “conteúdo”/tema na Educação Infantil ou em outros níveis de ensino, é preciso que o professor seja pesquisador para que ele possa buscar se informar sobre a temática e assim fazer o seu planejamento e realizar suas atividades. A pesquisa sobre a temática a ser investigada juntamente das crianças auxilia ainda que o professor trabalhe com informações que são embasadas cientificamente, e não com base no senso comum. Dessa forma, à medida que for surgindo dúvidas das crianças e com base nas pesquisas que foram realizadas



pelo professor ele poderá construir o conhecimento sobre o mesmo junto a elas.

Nesse sentido, reconhecemos o quanto é importante levar o novo para a criança, propiciando a ela atividades que possam motivá-las a realizar de forma lúdica e prazerosa. Diante disso, buscamos realizar atividades que estejam de acordo com limites e possibilidades da criança levando em consideração o nível de desenvolvimento da mesma.

## 6. Principais referências

ARCE, A; SILVA, D. A. M; VAROTTO, M. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

CALLEGARI, Karine. **As implicações da percepção da corporeidade no processo de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo – UPF, 2006, 94 p.

COSTA, J.P. SANTOS, L. P. As múltiplas linguagens e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Anais da VI Semana de Integração Inhumas**: UEG, 2017, p. 715-732.

FREITAS, Maria Luísa de Lara Uzun. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & cognição**. Campinas, V. 15, N. 3, p 145-163, 2010.

GONÇALVES, Cristiane Januário; ANTONIO, Débora Andrade. As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 85-108, abr. 2008.

GOURLART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HELM, Judy Harris. Os desafios contemporâneos na educação infantil. In: HELM, Judy HARRIS; BENEKE, Salle. **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil**. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HELM, Judy Harris; KATZ, Lilian. **Young Investigators The projecty Approach in the Early Years**. 2. ed. Teacher College Press, Columbia University, 2011.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir (org.). **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cotez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Quando o retorno é um novo começo**. Editora Biruta, 2020.

PEREIRA, Jéssica Louza. **Trajetórias, desafios e perspectivas das unidades de educação infantil das universidades federais: uma reflexão à Universidade de Brasília**.

Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2019.

PIAGET, J. (1975). **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL. 370 p.

PINHEIRO, Welington da Costa; ALVES, Laura Maria da Silva Araújo. A história da leitura contada a partir da ótica dos pensadores da educação brasileira. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745- 551- 5.

Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.31.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.31.pdf)>

Acesso em: 22 de julho de 2021.

PIRES, V. L. **Da intersubjetividade na linguagem**. Comunicação apresentada na Fourteenth International Mikhail Bakhtin Conference, 4-8 de julho de 2011, University of Bologna, University Centre of Bertinoro (Forli-Cesena), Italy. 2011.

ZANINI, Ermelinda Azevedo Paz. Música Folclórica e Educação. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Folclore**. Porto Alegre, 2000. p. 161-168.

# FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Deborah Moreira LORDELO, Universidade Federal de Viçosa, [deborah.lordelo@ufv.br](mailto:deborah.lordelo@ufv.br)  
Denise do Carmo Sales OLIVEIRA, Universidade Federal de Viçosa, [denise.sales@ufv.br](mailto:denise.sales@ufv.br)  
Nayara Macedo de Lima JARDIM, Universidade Federal de Viçosa, [nayara.jardim@ufv.br](mailto:nayara.jardim@ufv.br)  
Eixo 3: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil

## 1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho, apresentamos o relato de um projeto de intervenção na Educação Infantil intitulado *Misturando dá o que? - Entendendo as misturas através de elementos da natureza*. Tal proposta fez parte de um estágio supervisionado em Educação Infantil realizado em uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UUF EI) como exigência de um curso de formação de professores que forma especificamente e exclusivamente para a docência em Educação Infantil, qual seja o curso de graduação - Licenciatura em Educação Infantil ofertado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). O projeto foi desenvolvido de forma remota - devido a pandemia causada pela COVID-19 - com as crianças da sala 3 do Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI), da UFV. Sendo assim, este projeto considerou as especificidades do período de pandemia e abordou questões pertinentes de uma maneira lúdica e adaptada, considerando a relação com a família e os contextos individuais.

Com a observação das propostas elaboradas pelas professoras da turma, dentro das linguagens artísticas plásticas, foi possível perceber o interesse das crianças pelas misturas de cores das tintas. Ao observarmos as crianças realizando uma atividade de pintura com escova de dente, foi notável - em todo o processo - o encantamento e a curiosidade acerca das possibilidades de mistura de cores e da produção de novas cores a partir da junção de outras duas. Dessa forma, surgiu o interesse em abordar atividades prazerosas e envolventes como essas observadas, a partir de misturas de outros materiais.

Para que as atividades fossem pertinentes nesse cenário de pandemia, trabalhamos com as crianças uma temática relevante, que considerou as diferentes linguagens na Educação Infantil, a ação da criança, a importância do lúdico e as possibilidades e limitações da faixa etária. Consideramos portanto, que os projetos de intervenção são uma opção ideal de trabalho para o professor da Educação Infantil,

considerando que os mesmos são uma forma de abordar temáticas significativas para as crianças, considerando o interesse delas na proposição e desenvolvimento do projeto (HELM E BENEKE, 2005).

Portanto, elaboramos atividades práticas que possibilitaram misturas de sólidos e líquidos, perceber os efeitos de tais misturas, das formas de realizá-las, de separá-las, de diferenciá-las e de perceber as propriedades das substâncias e suas transformações. Essas possibilidades foram exploradas o tempo todo, tendo como recurso elementos da natureza diversos como água, terra, areia, sementes etc.

Justifica-se a importância dessa temática através da relevância de propiciar às crianças experimentações e investigações acerca do mundo, seus objetos e elementos, em especial, os elementos da natureza. As experimentações a partir das misturas configuram-se como uma oportunidade especial de descoberta acerca das propriedades, capacidades e efeitos existentes no meio (ROCHA E FREIRAS, 2020). As crianças da sala 3 estão passando por um processo contínuo e intenso de desenvolvimento em todos os aspectos. Cada etapa desse processo de desenvolvimento pelo qual as crianças passam está repleto de características que compõem maneiras de ser, agir, pensar e se relacionar com o outro e o mundo. Por essa razão, é necessário oportunizar situações significativas diversificadas de interação da criança com o mundo e com os seres e elementos que o constituem (BRAZELTON E GREENSPAN, 2002).

Deste modo, o trabalho com misturas apresentou uma oportunidade ímpar para as crianças explorarem possibilidades de ações e testar capacidades de forma direta, através de sua própria ação e observação. Nesse processo a criança é, portanto, o centro dos experimentos, tomando o protagonismo para experimentação e construção de conhecimentos em uma relação constante com as hipóteses previamente levantadas por ela e seus conhecimentos prévios (FARIA, ORTIZ E CARVALHO, 2016).

As experiências e experimentações são possíveis por meio do brincar. Por meio dele a criança cria situações e procura compreender a natureza das coisas de maneira lúdica e prazerosa. Com esse divertimento que é possibilitado pela brincadeira, as temáticas ganham sentido e alcançam o interesse das crianças para que elas busquem conhecer o novo, construindo-o por meio de sua ação. Esse fato esclarece a necessidade de se possibilitar situações em que a criança conheça o mundo e seus fenômenos, suas características e naturezas, através das brincadeiras (KISHIMOTO, 2010).

Conseqüentemente, trabalhar com elementos da natureza é uma forma de procurar privilegiar a curiosidade da criança acerca do que é natural, levando-a a perceber sua conexão e pertencimento com a natureza. Para que esse trabalho seja realizado, faz-se necessário, primeiramente, romper com ideias de superproteção

pré-estabelecidas de que, brincar com a natureza é perigoso, sujo, desorganizado e imprevisível (TIRIBA, 2010).

Sendo assim, o trabalho com experimentações, a partir de elementos da natureza, configurou-se como uma oportunidade que foi significativa para as crianças e possibilitou a construção de conhecimentos ricos acerca das misturas. Esses contatos com a natureza e o prazer da descoberta da mistura apresentaram-se como uma oportunidade ímpar de construir conhecimentos de forma sensível e lúdica. Sendo assim, com o apoio das professoras da sala e as orientações dadas em aulas teóricas, desenvolvemos o projeto, levando em consideração a importância da ação da criança e de seu contato com a natureza em cenário pandêmico de isolamento social.

## **2. OBJETIVO**

O projeto *Misturando dá o que? - Entendendo as misturas através de elementos da natureza* teve como objetivo amplo o de possibilitar a construção de conhecimentos acerca das misturas sólidas e líquidas, suas possibilidades e diferenças, a partir de elementos da natureza. Pretendeu-se, portanto, pela ação e experimentação da criança, possibilitar o contato com a natureza e a compreensão dos efeitos de suas ações no meio.

## **3. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

### **3.1. Identificação do local e do público alvo**

O projeto foi realizado no Laboratório de Desenvolvimento Infantil – LDI situado no campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A Unidade de Educação Infantil, por meio dos Laboratórios, tem por finalidade atender às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Viçosa (UFV), tendo enquanto sujeito de estudo à criança e sua respectiva família. O LDI desenvolve práticas de cuidados e educação de crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade. O atendimento no LDI é parcial e atende 100 crianças da comunidade viçosense, nos dois períodos. O projeto foi desenvolvido no período da tarde, com 16 crianças da sala 3, na faixa etária de 3 anos a 3 anos, 11 meses e 29 dias, nascidas entre 1º de julho de 2018 até 30 de junho de 2019.

### **3.2. Recursos materiais**

Os materiais utilizados foram escolhidos por serem materiais didáticos, alternativos e de baixo custo, alguns escolhidos e selecionados pelas crianças na própria natureza. Deste modo, utilizamos para as atividades os seguintes materiais: durex, gravetos e folhas de árvores, pedras, tinta caseira, terra, água, potes, colher, livros, papel, bacia, copo, pegador de macarrão, peneira, papel A4 entre outros. Os materiais que

foram utilizados foram selecionados de modo a garantir a segurança das crianças e possibilitam o manuseio, experimentação e exploração, de modo a contribuir com o processo de desenvolvimento e aprendizagem, proporcionando um fazer lúdico. Utilizamos como ferramentas para realização das atividades o *Whatsapp*, o *Google Classroom*, o *Google Meet* e o *Google Arts and Culture*, como plataformas que viabilizaram o contato síncrono (em tempo real) e assíncrono (que não acontecia em tempo real) com as crianças e suas famílias.

### **3.3. Metodologia utilizada**

Considerando a crise sanitária que estamos vivendo por causa da pandemia mundial do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a nossa atuação aconteceu de forma remota (virtual), tendo as professoras da turma como supervisoras de nossa regência. O projeto desenvolvido respeitou os princípios estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da instituição, apresentando como metodologia, norteadas pela Teoria Construtivista Piagetiana, uma abordagem que buscou possibilitar a construção de conhecimentos acerca dos efeitos individuais das ações das crianças sobre os objetos e que mudanças essas ações engendram.

Tivemos esses princípios sempre presentes no planejamento das atividades, acreditando que as crianças se desenvolvem por meio de sua ação e interação com o outro, e da exploração do meio. Portanto, nosso projeto trouxe como recursos metodológicos brincadeiras e atividades lúdicas, buscando proporcionar o desenvolvimento dos aspectos físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral.

O projeto foi desenvolvido em quatro etapas: inicialmente, observamos as crianças em atividades postadas pelos pais ou responsáveis em vídeos no grupo de *Whatsapp* da sala 3 período tarde ou pela plataforma *Google Meet* em atividades agendadas pelas professoras da sala para, a partir disso, identificar uma temática que atendesse às necessidades das crianças. Na segunda etapa, escrevemos o projeto, trazendo autores que abordam as características da faixa etária e detalhamentos sobre o tema proposto, o que permitiu que pudéssemos planejar as atividades de acordo com as possibilidades das crianças.

Após o planejamento das atividades, passamos para a regência, que foi o momento de desenvolver as atividades com as crianças. Fizemos as intervenções e buscamos alcançar os objetivos que foram propostos. Durante as atividades fizemos registros diários no portfólio, *print* dos encontros e registros utilizando o celular como ferramenta de coleta de dados. Sendo assim, a última etapa foi a de analisar as nossas ações, bem como as das crianças, refletindo se os objetivos propostos foram de fato alcançados, identificando o que poderíamos melhorar.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: Misturando dá o que? - Entendendo as misturas através de elementos da natureza.

As atividades desenvolvidas foram pensadas para serem realizadas de maneira contínua e contextualizada. Sendo assim, pretendeu-se estabelecer uma conexão entre as propostas, interligando-as de uma forma ou de outra. Consideramos também a importância de trabalhar de maneira multidisciplinar, abrangendo mais de uma linguagem, entendendo que o cerne do projeto (as ciências naturais) está presente em todos os planejamentos. Apresentaremos, portanto, algumas das atividades desenvolvidas.

Com a atividade de **Linguagem Oral**, propomos uma conversa com as crianças a fim de compreender seus conhecimentos acerca de misturas com elementos da natureza. Sendo assim, planejamos ações que levassem as crianças a comunicarem pensamentos, sentimentos e opiniões através da oralidade, além de levantarem hipóteses acerca de misturas com elementos da natureza.

Acreditamos que, através da linguagem oral, a criança comunicou pensamentos, sentimentos, emoções, opiniões, etc., fazendo-se compreender e estabelecendo relações com as demais crianças. A linguagem oral é uma maneira de possibilitar interações sociais, construindo significados (AUGUSTO, 2011). Por essa razão, através dos diálogos traçados nessa atividade, a criança teve a possibilidade de construir formas cada vez mais elaboradas de se expressar, testando as possibilidades do uso da língua, fazendo-se compreender, refletindo sobre o que verbalizaria e estabelecendo relações com seus pares (VYGOTSKY, 1984). Além disso, com essa primeira atividade, pretendíamos compreender os conhecimentos prévios das crianças acerca das misturas, bem como estabelecer um primeiro momento de familiarização conosco enquanto estagiárias que estiveram presentes com elas ao longo do semestre.

Na atividade de **Ciências Sociais**, na qual as crianças saíram em busca de tesouros da natureza, almejamos que as crianças pudessem explorar diversos locais da natureza, conhecendo-os e recolhendo vários materiais como galhos, folhas, pedras, terra etc. Nessa atividade, as crianças apresentaram diversos conhecimentos prévios sobre o que são tesouros, como: “diamante, pedras preciosas, baú do pirata, ouro, dinheiro”, entre outros. Quando questionadas sobre tesouros da natureza, algumas apresentaram dúvidas, outras disseram se tratar de pedras, galhos, folhas, margaridas, flores brancas, pés de feijão grandes, etc. Segundo Delval (1998), as ciências sociais privilegiam o entendimento do mundo da criança, procurando provocá-la a conhecer o papel dos sujeitos nesse mundo, e os conhecimentos socialmente compartilhados, que foram possíveis de serem percebidos através dessa atividade.

Num próximo encontro síncrono, as crianças apresentaram os elementos variados coletados apresentando-os e descrevendo onde encontraram tais objetos: em suas casas, quintais, em lotes vizinhos, casa da avó, etc. Demonstraram, portanto, a capacidade de descrever os ambientes e o conhecimento social dos locais nos quais fizeram os passeios, bem como dos nomes dos materiais coletados. Isso reforça a importância da atividade, uma vez que o ensino das ciências sociais deve ser voltado para a imersão da criança nos ambientes sociais e culturais, auxiliando-a a compreendê-los (DELVAL, 1998).

Acreditamos que, através da exploração do local de coleta, as crianças puderam compreender a configuração espacial do local em uma perspectiva de construção de uma base geográfica de seu entorno. A partir dessa investigação, elas puderam contemplar a natureza entendendo-a enquanto bem precioso. Com esse contato e essa coleta propostos, elas reuniram materiais simples e ao mesmo tempo ricos para, posteriormente, utilizá-los nas misturas a serem feitas nas atividades seguintes.

Com a proposta de **Ciências Naturais** de produzir uma tinta de terra, separando primeiramente a terra de outros elementos com pedras e gravetos, tivemos como objetivos possibilitar que as crianças elaborassem hipóteses sobre separações e misturas com elementos da natureza, testá-las e confirmá-las ou não, e percebessem as transformações e as propriedades da terra, a partir da mistura. A nosso ver, essa atividade foi extremamente rica.

As crianças levantaram hipóteses sobre a separação: algumas disseram que achavam que não tinha pedrinhas na terra e, ao fim, se surpreenderam com a quantidade de elementos que haviam ficado na peneira. Foi interessante notar o encanto das crianças ao perceberem o resultado obtido por acrescentarem elementos líquidos na mistura. Para Delval (1998) é necessário valorizar os conhecimentos prévios da criança e as hipóteses levantadas por ela, buscando proporcionar meios para que ela realize experimentos e perceba, na prática, os resultados de seus testes, assim como feito nesta atividade.

Muitas associaram o resultado final à aparência do chocolate, outras compararam os tons de suas tintas umas com as outras. Algumas crianças colocaram mais líquidos que outras, então houve variação na textura da tinta, o que também foi percebido por elas. Delval (1998) aponta que construir conhecimentos nas Ciências Naturais é uma ação que acontece desde o nascimento do ser, a partir dos contatos e experimentações com o mundo, passando por explorações, tentativas, erros e acertos nesse ambiente, tentativas essas que foram possíveis de serem percebidas pelas crianças.

Elas demonstraram genuíno prazer por misturar, observando atentamente os resultados de suas misturas. Acreditamos que, através da experimentação, a criança teve



contato com a natureza pela exploração da terra e elaborou hipóteses acerca de como separá-la de outros elementos adjacentes, e de como transformá-la em terra. Por meio de suas ações sobre os objetos, a criança pôde confirmar ou não suas hipóteses, percebendo as transformações causadas por ela no meio, construindo assim uma visão científica e um olhar curioso sobre o que as cerca.

Já na atividade de **Artes Plásticas**, almejamos proporcionar às crianças a oportunidade de apreciar obras de artes rupestres contextualizadas, produzir obras artísticas significativas a partir de elementos da natureza, e entender possibilidades de uso de misturas homogêneas em produções artísticas plásticas, através de um passeio virtual 3D pela caverna Chauvet, que é considerada a primeira galeria de arte conhecida, com mais de mil desenhos feitos há 36.000 anos estimados atrás. As artes plásticas existem desde os primórdios e foi tomando formas e ampliando com o desenvolvimento da espécie humana (ABREU, 2010).

Nesta atividade as crianças se envolveram amplamente, demonstrando-o através de expressões faciais, gestos e falas. Ao longo de toda a atividade, as crianças aproximavam seus rostos nas telas de seus dispositivos (celulares ou computadores), para poderem visualizar as pinturas. Elas demonstraram curiosidade também ao solicitar que movimentássemos a tela para locais específicos aos quais elas dirigiram sua atenção, mostrando que, assim como afirma Abreu (2010), é necessário expandir as possibilidades da criança entender e expressar o mundo que a cerca, através do despertar de interesse por obras diversas: individuais, regionais, nacionais e internacionais.

Houve uma verdadeira imersão das crianças no cenário e na proposta de reproduzir as pinturas, utilizando de seus corpos para fazerem os registros, bem como de instrumentos variados como colheres, esponjas e pincéis. A oportunização da contemplação de obras de arte, do processo de produção do artista, da contextualização dessas obras e da possibilidade de releitura das mesmas, apresenta-se como formas imprescindíveis de construir um fazer artístico significativo (LOWENFELD, 1977). Sendo assim, com essa proposta, foi possível possibilitar a construção de conhecimentos acerca das diferentes formas de produção de materiais artísticos como as tintas, através de mistura homogênea, em uma atividade significativa e contextualizada.

Com a proposta de **Corporeidade e Movimento**, na qual as crianças coletaram - de formas diferentes - objetos variados dentro de uma bacia d'água, procuramos estimular as crianças com gestos, ritmos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos do seu corpo, a partir da separação da mistura de elementos da natureza e objetos escolhidos pelas crianças. Essa atividade foi desenvolvida em uma semana que apresentou um tempo fechado e, por esse motivo,

com a demonstração de preocupação dos familiares, sugerimos que os pais disponibilizassem às crianças instrumentos que as possibilitaram pegar os objetos, sem se molharem tanto.

Assim, a maioria das crianças trouxeram objetos como pegadores de macarrão, colheres, peneiras, escumadeira, etc. Acreditamos que isso não foi impedimento para que o objetivo da atividade fosse alcançado, uma vez que as crianças se movimentaram amplamente e exploraram as capacidades de seus corpos de forma criativa, aceitando os desafios e procurando soluções para resolvê-los. Foi visível o prazer das crianças de manipularem a água e serem desafiadas a coletar os materiais dela. Através do corpo, a criança explora e interage com seu meio. Nessas interações a criança vai construindo conhecimentos diversos, compreendendo os efeitos de sua ação nos objetos, ampliando suas possibilidades de exploração e se estruturando nos diversos aspectos (BRAZENTON e GREENSPAN, 2002).

Acreditamos que as crianças, através da separação de misturas, exploraram as possibilidades de seu corpo, compreendendo os desafios encontrados pelo mesmo, bem como formas variadas de superar tais desafios, considerando a importância da livre expressão corporal para que a criança construa outras formas de ser e sentir no ambiente (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012). Entende-se, portanto, que as crianças puderam construir uma consciência corporal e que, de forma lúdica, se expressaram através de seus corpos.

Na atividade de **Linguagem Escrita**, propomos que as crianças registrassem seu prato preferido e realizassem essa receita com seus familiares. Sendo assim, objetivamos possibilitar às crianças o desenvolvimento da linguagem escrita através do registro livre, a construção de conhecimentos acerca da escrita a partir do gênero textual (a receita) e a compreensão dos efeitos da mistura homogênea de ingredientes e as ações necessárias para que essa mistura aconteça.

A atividade proposta apresentou-se como uma oportunidade ampla de compreender as misturas através da experimentação significativa proporcionada pela receita, uma forma de expressão de linguagem escrita. Isso foi possível ser observado nos registros enviados pelas famílias no grupo do *Whatsapp*, nos quais as crianças apareceram realizando, juntamente às famílias, receitas apontadas por elas como especiais. Fotos e vídeos de desenhos e da receita em si foram enviados: picolé, bolo, cookies, canjica, etc.

Sendo assim, através dessa atividade, acreditamos que a criança pôde construir progressivamente a linguagem escrita, permitindo, portanto, a gradual possibilidade de comunicar intenções e de construir sentidos, em situações lúdicas e contextualizadas. O contato com essa forma de linguagem é uma possibilidade, para a criança, de construir

conhecimentos dos diversos gêneros textuais, bem como o uso social da escrita. A criança pode então, a partir dela, ir estruturando o sistema simbólico que é uma das referências para a realidade social na qual a criança está inserida (GOULART, 2001).

Na proposta de **Linguagem Matemática** de dissolver um soluto (sal, amido ou açúcar) na água, pretendemos possibilitar que as crianças construíssem progressivamente o conceito de número a partir do contato com este, a contagem e a sequência numérica, utilizassem unidades não padronizadas de medida e realizar comparações de grandeza a partir do volume: muito ou pouco, e experimentassem a solubilidade de elementos da natureza, em misturas homogêneas.

As crianças elaboraram hipóteses sobre o que aconteceria ao colocar água no soluto: algumas achavam que ele desapareceria e outras não. Elas puderam testar a quantidade que elas achavam ser necessário para fazer o soluto dissolver, percebendo se a quantidade inicialmente proposta foi ou não o suficiente, e se foi muita ou pouca em comparação com o soluto. Crianças pequenas desenvolvem a habilidade de perceber as relações entre diferentes grandezas por meio do uso do próprio corpo e da exploração das características dos objetos. Progressivamente, a criança vai construindo um vocabulário relativo às unidades de medida, as habilidades estimativas e finalmente, a compreensão mais sólida acerca de grandezas e medidas (CAVALCANTI, 2010; BRASIL, 1998; ARRAIS et al, 2017). Elas realizaram, também, a contagem dos números. Além disso, as crianças notaram as diferenças entre as misturas feitas com solutos diferentes: com amido a solução ficava leitosa, com açúcar ficava transparente e com o sal a água ficava turva.

Acreditamos que, a partir dessa atividade, as crianças tiveram possibilidade de construir progressivamente uma base bem estabelecida para a lógica matemática, possibilitando à criança a resolução de problemas concretos e cada vez mais abstratos. Por meio da matemática, a criança pode construir conhecimentos da natureza das coisas, formular ideias, antecipar resultados, analisar e procurar compreender o mundo (BARRETO, 2013). Sendo assim, a criança pôde agir sobre o meio e, com isso, construir conhecimentos matemáticos e novas formas de compreender o mundo e se comunicar nele. Por esse motivo, com a presente atividade, a criança, através das misturas e da utilização de medidas não padronizadas, construiu conhecimentos acerca dos números e de grandezas e medidas. Além disso, elas puderam perceber as características das misturas homogêneas e a solubilidade dos sólidos.

A proposta de **Artes Dramáticas** foi a de que as crianças fizessem de conta que eram químicas por um dia, para que as crianças pudessem conhecer a profissão do Químico de forma contextualizada e significativa, representar simbolicamente essa profissão e realizar experimentos que envolvessem misturas diversas, enquanto

Químicos. Essa atividade não apresentou um retorno significativo das crianças. Acreditamos que isso se deu pelo fato de termos a desenvolvido na última semana de estágio. Um dos retornos obtidos foi o de uma criança que pegou elementos da geladeira e os misturou para ver o que aconteceria.

Sendo assim, mesmo com poucos resultados, acreditamos que a criança pôde experimentar, através da dramatização, a construção artística através da representação. A dramatização apresenta-se como uma forma de conhecer o novo, reconstruir situações, questionar o mundo e ressignificar papéis sociais (BELLIDO ET AL, 2008). Dessa forma, essa atividade apresentou uma oportunidade para a criança construir possibilidades diversas de situações dramáticas, por meio de situações problema em uma proposta lúdica significativa. Nesse processo, a criança pôde fazer testes e conhecer mais sobre as misturas, a partir do prazer proporcionado pelo faz de conta.

Além dessas atividades propostas, criamos uma história baseada nas experiências do projeto chamada “As misturas de Beto”, produzindo-a virtualmente através de um vídeo no estilo “*stop motion*”. Uma criança, ao assistir à história, apontou outras possibilidades para as misturas de Beto, demonstrando envolvimento com a história e com o projeto realizado. Produzimos também um vídeo que mostrou a confecção do personagem principal: um boneco de graveto. Entendemos que essa história sumariza tudo o que foi proposto por nós até aqui: atividades lúdicas envolvendo materiais simples mas significativos, misturas e explorações diversas, muita experimentação e divertimento.

De forma resumida acreditamos que proporcionamos às crianças envolvidas no projeto oportunidades para: investigar as diferenças entre misturas homogêneas e heterogêneas; explorar elementos da natureza bem como suas potencialidades de mistura; instigá-las à curiosidade acerca das diferentes possibilidades de separação de misturas; estimulá-las à valorização da natureza e o contato com ela através de experimentos com misturas, dentre outras. Logo, com essa experiência percebemos o quão rico e necessário é o estágio supervisionado para uma formação de professores de qualidade.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a realização desse trabalho, percebemos que existem muitos desafios no desenvolvimento de um projeto remoto que envolve desde a participação das famílias até as dificuldades de interagir com as crianças de forma online e intervir em atividades nessa modalidade. Percebemos que, ao fim do estágio, tivemos a sensação de que estávamos apenas começando. Desenvolvemos ao longo desse período de regência

maiores capacidades de desenvoltura e de interação com as famílias e crianças, com mais segurança e confiança em nossa proposta. Tivemos, ao longo desse percurso, muitas inseguranças e medos que, com muita parceria e dedicação, fomos superando. Acreditamos que esse foi um trabalho muito bonito, muito rico e muito importante, tanto para as crianças quanto para nós enquanto profissionais. Encerramos esse estágio com o pesar da conclusão, mas com a convicção de que nos esforçamos e conseguimos alcançar nossos objetivos propostos, contribuindo para o desenvolvimento das crianças com as quais atuamos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Carla Vilella de. **Artes plásticas na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 150p. 2010.

ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; LAZARETTI, Lucinéia Maria; MOYA, Paula Tamyris; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Ensinando matemática aos bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. Especial, set./dez. 2017.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil**. In: Caderno de formação: didática dos conteúdos de formação de professores. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. UNIVESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 52-64, 2011.

BARRETO, Maria de Lourdes Mattos. **Fundamentos da Teoria Piagetiana**. Viçosa, MG: UFV, 2013. (Notas de aula).

BELLIDO, Luciana Ponce, et, al. Os Jogos dramáticos e o desenvolvimento Infantil: Repensando a prática docente. **Revista Simbio-Logias**, v. 1, nov. 2008.

BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley L. **As necessidades especiais da criança**: O que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, Artes Visuais In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, volume 3, 1998.

CAVALCANTI, Almir César Ferreira. **Educação matemática e cidadania: um olhar através da resolução de problemas**. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DELVAL, Juan. Capítulo XIII – O conhecimento nas diferentes áreas: as ciências da natureza e as ciências sociais. In: DELVAL, Juan. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. 1998.

FARIA, Alessandra Ancona de; ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Misturas na Educação Infantil**. Instituto Avisa Lá, SME de Jundiá, 2016.

GOULART, Cecília. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p.5-21, set./dez. 2001.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. **O Poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a Educação Infantil**. Artmed Editora, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica**, 2010.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua arte**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení, MOREIRA, Wagner Wey. Corpo em Movimento na Educação Infantil: **A corporeidade e a criatividade na educação infantil**. Editora Cortez, São Paulo, 2012.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# FORMAÇÃO HUMANA DE PROFESSORES DE BEBÊS EM AÇÕES DE EXTENSÃO: ESTUDOS E APROPRIAÇÕES

Elieuzza Aparecida de LIMA, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp  
[elieuzza.lima@unesp.br](mailto:elieuzza.lima@unesp.br)

Luana Maria Lourenço de Araújo EVANGELISTA, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp  
[luana.evangelista@unesp.br](mailto:luana.evangelista@unesp.br)

Mariana Natal PRIETO, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp  
[m.prieto@unesp.br](mailto:m.prieto@unesp.br)

Eixo 3: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil  
Agência financiadora: Prograd, Unesp

## Resumo

Trata-se de artigo baseado em vivências de extensão junto ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp. As ações apresentadas tiveram como objetivo geral constituir tempos e condições para a apropriação de conhecimentos teórico-científica pelos envolvidos, considerando a participação ativa de professores e equipe gestora de uma escola pública de bebês e de graduandas do Curso de Pedagogia atuantes no projeto: Ambientes acolhedores e estimulantes como possibilidades de desenvolvimento cultural de crianças de até dois anos na escola de Educação Infantil. Como objetivo específico das ações desenvolvidas, destaca-se: compreender o valor da educação intencionalmente voltada à formação humana na infância à luz do conhecimento científico, especialmente oriundos de princípios da Teoria Histórico-Cultural. A exposição traz aspectos do percurso vivido, explicitando apropriações advindas de leituras, discussões, reflexões e avaliação dos processos vividos potencializadores de novos níveis de consciência em relação ao lugar autoral e ativo de professores e bebês. As ações realizadas se revelaram como possibilidades de aprendizagens orientadoras de planejamentos e organizações sistemáticas e intencionais de espaços, tempos e materiais em contextos voltados à relação ativa das crianças com as pessoas e objetos culturais do entorno, contribuindo, decisiva e eficazmente, para o processo de formação humana no início da vida. Conhecer de que forma as crianças nos três primeiros anos aprendem e se desenvolvem pode orientar as escolhas didático-pedagógicas expressadas em condições favoráveis para a promoção de uma educação humanizadora, capaz de criar possibilidades para cada uma delas ser agente protagonista nas relações estabelecidas e vividas na escola da infância.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Formação humana de professores de bebês. Teoria Histórico-Cultural.

## Introdução

O documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) nos impulsiona a discutir a essencialidade da educação escolar, como espaço, tempo e momento para a garantia dos direitos fundamentais e inegociáveis da infância brasileira. Trata-se de composição de contextos para que a criança se sinta pertencente, envolvida em relações humanas

em que é agente das situações vivenciadas e capaz de ser e viver com plenitude os anos iniciais da vida para a formação harmônica de sua inteligência e personalidade.

Amparadas nessas ideias de uma escola desenvolvente – porque voltada intencionalmente à formação humana de adultos e crianças e como *lócus* da garantia de direitos sociais infantis, nosso desafio neste texto é retratar aspectos de um rico percurso de vivências trilhado com a nossa participação junto ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp, especialmente nas ações realizadas no projeto de extensão “Ambientes acolhedores e estimulantes como possibilidades de desenvolvimento cultural de crianças de até dois anos na escola de Educação Infantil”. A escola parceira das ações extensionistas realiza trabalhos direcionados a crianças de até vinte e quatro meses, isto é, de até dois anos ou menores de três anos de idade. Em virtude disso, são essas as expressões destacadas em diferentes momentos nesta exposição para se referir à faixa etária específica atendida nessa escola participante das ações de extensão no referido projeto. Além disso, de acordo com os fundamentos teóricos orientadores dos trabalhos, crianças de até dois anos são consideradas bebês, podendo ser intituladas também como crianças pequeninas.

Nossas reflexões originam-se das ações extensionistas que estão em andamento com a parceria de professores, educadores e equipe gestora de uma escola pública municipal dedicada à educação de bebês de até dois anos localizada na zona sul da cidade de Marília, SP e dirigem-se a focar os direitos infantis e princípios da Teoria Histórico-Cultural como objeto de estudos e orientação de práticas educacionais.

Socializamos, nesta oportunidade, aspectos desse caminho vivido referentes à nossa atuação no projeto de março a outubro de 2021. O objetivo principal dos trabalhos foi constituir tempos e condições para a apropriação de conhecimentos teórico-científica pelos envolvidos, considerando a participação ativa de professores e equipe gestora de uma escola pública de bebês e de graduandas do Curso de Pedagogia atuantes no projeto: Ambientes acolhedores e estimulantes como possibilidades de desenvolvimento cultural de crianças de até dois anos na escola de Educação Infantil. Como objetivo específico nos dirigimos a compreender o valor da educação intencionalmente voltada à formação humana na infância à luz do conhecimento científico, especialmente oriundos de princípios da Teoria Histórico-Cultural.

A presente exposição contempla, assim, o exercício de reflexões advindo dos encontros formativos realizados com a equipe da escola parceira do projeto, compondo condições para a apropriação de fundamentação científica a partir de princípios histórico-culturais.



Ao longo do processo formativo, vivenciado em encontros semanais, foi possível compor tempos em ambientes virtuais para diálogos dirigidos a discussões sobre o papel e o lugar do professor e demais educadores atuantes na escola de bebês, considerando a atividade profissional de estudos como essencial para qualificação da atividade docente.

Sobre esse caminhar, apresentamos, nas páginas seguintes nossas escolhas teóricas – que ajuízam as demais opções – e também aquelas metodológicas constituintes das nossas ações de extensão, envolvendo a parceria fecunda entre agentes da Universidade e da Escola Básica, particularmente daqueles atuantes na educação de bebês de até dois anos de idade. Por fim, destacamos algumas considerações finais do processo ainda em andamento, explicitando, na sequência, as referências bibliográficas.

### **Fundamentação teórica**

Para que o trabalho educativo docente tenha êxito, é preciso, antes de mais nada, conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses. O conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação. (MUKHINA, 1996, p. 12).

As palavras de Mukhina (1996) nos convidam a refletir sobre como a apropriação do conhecimento científico relativo às regularidades do desenvolvimento cultural na infância pode orientar a composição de práticas educativas voltadas à ativação e ao movimento de aprendizagens capazes de fomentar o desenvolvimento infantil. Dentre outros fundamentos, essa compreensão nos impulsionou a estudar e a discutir aspectos do trabalho docente dirigidos a contemplar o êxito da atividade de crianças de até dois anos, considerando a potência e o valor da docência nesse começo da vida.

Esse modo de conceber o papel do conhecimento científico como instrumento mediador das ações didático-pedagógicas na Escola de Educação Infantil foi sustentado pela eleição de uma teoria capaz de guiar nossos pensamentos, sentimentos, práticas e atitudes ao longo das ações vividas no projeto de extensão ora apresentado e discutido. Assim como Akuri, Kohle e Pereira (2020, p. 174), entendemos que:

Ao elegermos o estudo na perspectiva Histórico-Cultural, que se concretiza como um projeto de vida de base vigotskiana, concebemos a formação da inteligência e da personalidade como fatores que acontecem em encontros de pessoas e nas relações entre elas e consideramos a aprendizagem da criança como um processo em percurso desde o seu nascimento, visto que, desde o primeiro ato humano em relação a um bebê recém-nascido – o ato de alimentá-lo ao

colo – criamos nele uma necessidade nova, uma necessidade não biológica, mas social e histórica: a necessidade da relação com o outro, por meio do prazer do aconchego [...]

Na direção oposta de vivências pedagógicas repletas de afeto e motivadoras de novas necessidades infantis, não é raro encontrar creches materializando práticas pautadas centralmente nas necessidades dos adultos, com a perspectiva de atendimento e cumprimento de tarefas consideradas essenciais no dia a dia escolar que envolvam o maior número de crianças no menor tempo possível para efetivação da ordem e da lógica institucionais. Exemplos dessas práticas são as de alimentação de dois, três ou mais bebês de forma ligeira e mecanizada, horários fixos para todas as crianças da turma dormirem ao mesmo tempo, ausência ou redução de tempos para os bebês brincarem no parque para não sujarem suas roupas, dentre outras situações. Ações como essas demonstram que os educadores consideram os bebês como sujeitos passivos nas situações diárias, se adaptando aos tempos e espaços organizados pelos adultos do seu entorno.

Vale enfatizar que o cultivo de uma concepção de criança pouco capaz prejudica e até mesmo obstaculiza a percepção e o tratamento dela como um sujeito ativo (MELLO; MARCOLINO, 2021), mediante a criação de contextos educativos favoráveis à aprendizagem e à humanização de bebês e crianças pequeninas.

Ações de controle em diversas situações vividas no interior da escola de bebês e crianças pequeninas constituem-se formas de cumprimento, seja na escola ou em casa, de afazeres do dia de forma mais rápida e eficaz, da perspectiva de quem o faz. Especificamente no âmbito escolar, ao conhecer e vivenciar as rotinas desses lugares, os educadores argumentam sobre a necessidade de a instituição cultivar a ordem favorecendo normalmente como prioridade o funcionamento institucional. Na contramão desses argumentos, a superação de situações, tempos e espaços organizados para os adultos exige atitudes e ações de escuta e do acolhimento da criança por parte do educador (MELLO, 2020).

Quando não temos elementos mediadores que concretizem uma teoria sob a forma de prática, o que se tem, de fato, não é uma teoria, mas um discurso sobre a teoria (MELLO, 2020). Sem uma teoria que oriente a prática, ações educativas são baseadas em ideias do senso comum. A habitual fala: “a teoria, na prática, é outra”, tão comum nas escolas de Educação Infantil, exige a compreensão de que a teoria pode orientar nossas ações de modo consciente e intencional para a efetividade dos modos de ensinar e aprender no começo da vida.

Na perspectiva de orientação científica de práticas educativas dirigidas à humanização de bebês e crianças pequeninas, amparamo-nos em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como já anunciado. O conjunto dos estudos componentes dessa teoria não é uma metodologia nova ou um conjunto de técnicas para auxiliar a prática pedagógica, mas é uma forma de entender o homem naquilo que ele é e no que pode vir a ser (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013). Ao encontro dessa compreensão, um dos fundamentos advindos dessa teoria considera o bebê como um sujeito ativo e histórico. Essa ideia fortalece o argumento de que os cuidados de caráter biológico e fisiológico são essenciais, no entanto, não são suficientes para que o bebê se desenvolva em sua plenitude e inteireza.

De acordo com os autores da teoria histórico-cultural, os homens e os animais apresentam, em suas bases biológicas, funções psicológicas denominadas de elementares ou primitivas, ou seja, que não possuem ainda um funcionamento específico entre elas, pois são involuntárias, tais como: atenção, memória, sensação e percepção. O bebê, ao nascer, apresenta funções psíquicas elementares e, a cada momento, podem se desenvolverem quando requisitadas nas relações estabelecidas. Neste sentido, a atenção vai se desenvolver quando houver algo ou alguém que chame e mantenha em exercício a atenção do bebê. (SILVA, 2018, p. 31).

Em consonância com essas afirmativas, ressaltamos que não há aprendizagem sem afeto: quanto mais positivo for esse afeto, mais harmônico será o desenvolvimento dos bebês e crianças pequeninas – focos dos estudos e reflexões realizadas no projeto de extensão. Dos pressupostos histórico-culturais, apropriamo-nos que, no primeiro ano de vida do bebê, a relação dele com o mundo é estabelecida mediante a atividade de comunicação emocional.

Para que a comunicação emocional ocorra, é necessário que professores e demais educadores promovam momentos de atenção individualizada e de escuta com os bebês, como: falar diretamente com a criança em vez de se dirigir de forma genérica para o grupo, chamar cada uma delas pelo nome, dar o tempo e a atenção necessários às suas iniciativas de comunicação e expressão. Atitudes e ações como essas proporcionam o desenvolvimento da memória e da atenção, além de promover a formação e o desenvolvimento da percepção e da fala. A intenção desses momentos de atenção individualizada é a comunicação entre o adulto e o bebê, sem distrair a atenção da criança com outros objetos (MONTEAGUDO, 2018).

Por isso, se fala hoje do binômio cuidar/educar como um par inseparável. Uma vez que as crianças pequeninhas aprendem por meio da comunicação emocional, os momentos privilegiados da educação são os momentos de cuidado em que a relação com o adulto pode ser intensa. Deve haver um esforço inicial do adulto para estabelecer essa comunicação com os bebês: isso é acolhimento e escuta. E esses

devem ser atitudes permanentes, diárias do trabalho do profissional de educação. (MELLO, 2020, p. 27).

Ao encontro dessa assertiva, para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com outras pessoas, com as gerações adultas e com as crianças de seu entorno (MONTEAGUDO, 2018). Em outras palavras, é a partir das vivências entre os bebês e o meio (de pessoas e objetos culturais), que ele se torna cada vez mais humano. Durante o seu desenvolvimento humano, a criança compreende o meio cada vez mais de forma elaborada e complexa, mudando qualitativamente a sua relação com esse meio. Este corresponde ao local físico, aos objetos, às relações sociais entre o bebê e o meio composto de diferentes elementos que se modificam sob o olhar da criança durante seu desenvolvimento (SILVA, 2018).

De 1 a 3 anos, atividade de manipulação de objetos caracteriza-se como aquela que guia os saltos qualitativos no desenvolvimento infantil (MONTEAGUDO, 2018). A realização dessa atividade requer planejamento e organização do tempo, espaços e objetos usados para manipulação como fundamentais para as necessárias aprendizagens mobilizadoras do desenvolvimento infantil. Quanto mais envolvente, organizado e convidativo for o espaço, mais condições favoráveis à atividade e ao desenvolvimento das crianças nos anos iniciais da vida podem ser compostas e vivenciadas.

Com esse entendimento, a organização do espaço é uma das formas de professores e demais educadores se comunicarem com as crianças, potencializando suas explorações e as considerando bem-vindas e convidadas a viverem ativamente as situações propostas (MELLO; MARCOLINO, 2021). São ações planejadas de modo que os bebês possam se envolver com calma e tempo para manusearem, manipularem e explorarem os objetos, considerando e ampliando suas possibilidades (SILVA, 2018).

É importante destacar que, de acordo com Monteagudo (2018), estar em atividade significa realizar aquilo que faz sentido para a criança, algo que a envolve, algo que a motive a agir por iniciativa própria, com vontade, tal como no caso dos objetos, que ela explora pela necessidade de obter impressões. Essencialmente, trata-se de viver o que Monteagudo (2018, p. 55) sintetiza como triplo protagonismo:

Existe [...] um triplo protagonismo: criança que olha e ouve e toca, professor e professora que organizam o trabalho pedagógico e os objetos que vamos apresentando às crianças de forma direta ou indireta. No caso específico dos bebês, podemos falar em criança curiosa, professor ou professora que organiza as condições adequadas de acesso dos bebês à cultura que os rodeia.

Desse modo, a observação se torna instrumento didático imprescindível na Educação Infantil, porque ampara, fortalecendo os fundamentos da teoria, a efetivação de planejamento de situações favoráveis à atividade infantil e, conseqüentemente, às aprendizagem e ao desenvolvimento na infância. Essa compreensão contribui para superação de equívocos como tais como: é possível ensinar qualquer coisa em qualquer idade, ou que os bebês não são capazes de estabelecer relações com o meio (MONTEAGUDO, 2018).

Essas reflexões nos levam a afirmar que professores e demais educadores são parceiros mais experientes na relação adulto-bebê, constituindo-se mediadores na relação na criança e objeto/meio, para que os objetos culturais sejam apropriados a partir de uma atividade que reproduza as características essenciais da atividade humana com eles (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013).

Cada objeto da cultura guarda em si qualidades humanas, cada objeto possui sua função social, e estas qualidades estão postas, não dadas nos objetos. Para que as crianças conheçam e utilizem os objetos em sua função, vão observar seu uso pelos adultos e passarão a imitá-los a medida que crescem, a ajuda dos adultos se fará necessária em diferentes situações para que a criança se aproprie dos objetos da cultura, cultura esta que é fonte das qualidades humanas. (SILVA, 2018, p. 42).

Além da relação entre o bebê e o adulto, se tornam essenciais diversos momentos para vivências das crianças com outras crianças da mesma idade ou com aquelas mais novas ou mais velhas. Propostas de atividades como essas são pensadas com a perspectiva de favorecer as aprendizagens necessárias para a criança aprender a conviver e se relacionar com crianças e pessoas de seu entorno, cuidar de si, sem desconsiderar o cuidar e educar em conjunto. Isto é, educar incluindo e garantindo a segurança dos bebês, e, para além disso, fortalecendo e ampliando a curiosidade, ludicidade e as expressividades infantis, dando condições para explorarem o ambiente e os objetos, de modo que possam tecer sentidos pessoais por meio de significados coletivos (BRASIL, 2009).

Outro aspecto importante, ao considerar e tratar o bebê como um sujeito ativo, é a necessária tarefa da escola de ampliação do conhecimento que ele já conhece, lhe apresentando as diversas produções humanas no seu resultado final. Isso exige refletir sobre apresentar às crianças apenas o que mais apreciam ou elementos simples e simplistas, pensando que elas não são capazes de se apropriarem algo mais elaborado (MELLO; MARCOLINO, 2021).

Cabe à escola apresentar o mais elaborado da cultura e permitir que as crianças estabeleçam com ela as relações que seu momento do desenvolvimento – sua situação social de desenvolvimento – possibilite

estabelecer. E sem cobrança de produto ou avaliação da apropriação feita, mas considerando que, quanto mais sofisticado for o que apresentamos, mais elaboradas são as funções psíquicas que a criança exercita para ir se apropriando do objeto (MELLO; MARCOLINO, 2021, p. 189).

Educar os primeiros anos de vida da criança exige amparo nas positivities de sua ação no mundo, fortalecendo as condições de aprendizagens capazes de fomentar e elevar o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Nesse desafiador processo de educação – que é um processo de humanização, como professores e educadores assumimos o compromisso pedagógico, ético e político de criar necessidades de conhecimento novas em cada bebê e criança pequenina mobilizadoras de ricas maneiras de se relacionar com o mundo de pessoas e de objetos da cultura.

### **Procedimentos metodológicos**

Os encaminhamentos metodológicos desse percurso de vivências no projeto extensionista traduziram-se em ações periódicas semanais fundamentadas em leituras individuais de um acervo de textos, dentre os quais artigos e capítulos de livro destacados ao longo desta exposição, coadunadas com diálogos e reflexões desse material científico focado em questões relativas às especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento nos três primeiros anos de vida e também naquelas relacionadas às particularidades da docência nesse momento da infância.

Essas ações foram potencializadas em mais de 20 (vinte) encontros formativos organizados em sessões remotas semanais com o grupo de profissionais da comunidade escolar (três membros da equipe gestora e onze professoras), a professora orientadora da universidade e duas bolsistas do Programa Núcleo de Ensino da Unesp. Esses momentos foram conduzidos pela aproximação e aprofundamentos acerca de princípios da Teoria Histórico-Cultural e em direitos fundamentais da infância brasileira (BRASIL, 2009; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Essas vivências se desenvolveram pautadas em poemas, imagens e vídeos de práticas educativas com as crianças, dentre outras metáforas substanciais para reflexões de conceitos essenciais para os diálogos tecidos, com a perspectiva de desconfiar das obviedades e de ir além das aparências dos fenômenos. Dentre os conceitos articuladamente refletidos estão os de desenvolvimento humano, funções psíquicas superiores, ações mediadoras, acolhimento, escuta, docência, atividade humana, relações sociais e direitos infantis.

Com a duração de uma hora e trinta minutos, cada encontro virtual pela plataforma Meet foi permeado por uma polifonia de vozes aproximadas e ampliadas pelo

conhecimento científico. Nesses encontros, cada participante sentia-se convidado ao diálogo, expressando suas apropriações e revisões conceituais tendo como de partida e de chegada vivências com as crianças em situações presenciais e remotas de educação – considerando-se o período de isolamento social vivido em virtude de contexto pandêmico.

## **Discussão**

Nos momentos de estudos, as ações de leitura, discussões, reflexões e avaliação dos processos vividos fomentaram novos níveis de consciência em relação ao lugar autoral e ativo de professores, bebês e crianças pequeninas e se revelaram como essenciais para planejamentos e organizações sistemáticas e intencionais de espaços e tempos para a garantia de direitos fundamentais da infância brasileira.

Como acenam e explicitam Campos e Rosemberg (2009), esses direitos se expressam em brincar, ter atenção individual, conviver em ambientes acolhedores, seguros e estimulantes, ter contato com a natureza, desenvolver curiosidade, imaginação e formas de expressão, expressar sentimentos, vivenciar especial atenção durante o período de retorno presencial às escolas pós-pandemia, participar de situações propícias à proteção, ao afeto e à amizade, por exemplo. Conforme nossos diálogos acenaram, trata-se de busca diária de planejamento e práticas que, por exemplo, efetivem a premissa de que “nossas crianças têm direito à atenção individual. [...] Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 15).

Para os autores que amparam as reflexões, um dos argumentos teóricos orientadores dos trabalhos realizados é que a relação ativa de bebês e crianças pequeninas com as pessoas do entorno e com materiais diversos para manipulação torna-se possibilidade de aprendizagem de modos de exploração objetal e relações entre as crianças e delas com os adultos de seu entorno, contribuindo favoravelmente para o processo de formação humana no início da vida. Na direção dos diálogos possíveis, tornou-se essencial revisitar conceitos, ações e condutas educativas atentando-nos para o valor único e especial da educação da pessoa nos três primeiros anos da vida. Uma das implicações pedagógicas decorrentes dessas argumentações teóricas é que “isto, na Escola da Infância - na creche – requer que organizemos o espaço, o tempo, as relações e as atividades de modo a promover [...] [o agir da criança]” (MELLO, 2017, p. 41).

Nesta lógica, o conhecimento de modos de relação da criança com o mundo – isto é, como ela aprende – e se desenvolve pode subsidiar escolhas didático-pedagógicas

com a finalidade de promoção de uma educação humanizadora, mediante a composição de contextos para a atividade infantil nas relações estabelecidas e vividas na escola da infância. Intencionalmente, exige a criação de situações para brincar, aprender, viver e se desenvolver plenamente, considerando convites que o espaço, as situações e os objetos podem provocar à atividade de bebês e crianças pequenas. Nas palavras de Mello (2017, p. 48):

Objetos coloridos, de tamanhos, formatos e texturas diferentes podem compor esse espaço. Quando as crianças já se sentem sozinhas, a cesta dos tesouros, [...] será um recurso para a atividade das crianças. Enquanto um grupo de bebê explora espaços e objetos exercitando movimento, nós, adultos, garantimos nossa atenção individualizada para outro bebê.

Esse processo educativo dirigido à humanização nesse momento da vida volta-se ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores tais como a fala, formas cada vez mais sofisticadas de atenção, percepção e memória, a concentração, as emoções, formando, assim, a inteligência e personalidade dos bebês e das crianças pequenas.

O exercício intelectual de estudar e refletir sobre esse complexo processo orientou nossas ações de leituras, diálogos e discussões, criando cenários propícios para a nossa formação inicial e continuada como movimento essencial e potencializador da atividade docente e da das crianças nos três primeiros anos de suas vidas.

### **Resultados obtidos**

Como breve síntese dos encontros formativos realizados, os resultados conquistados na travessia já vivida acenam o rico exercício de apropriação e objetivação de conhecimentos científicos como princípios motivadores do planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação de contextos educativos em creches e pré-escolas para serem lugares acolhedores, convidativos e de pertencimento para as crianças e profissionais atuantes nesses ambientes. Neles, expressa-se a organização do trabalho pedagógico e busca da garantia de diversas experiências envolvendo a formação da autonomia, o acesso às diferentes culturas, a valorização da criatividade (BRASIL, 2009) e dos direitos fundamentais da infância (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Os textos e documentos legais fomentaram exercícios de reflexão sobre lugares educativos forjados para a atividade infantil e para a autoria profissional de professores e educadores. São lugares a serem pensados e concretizados com base em conhecimentos científicos para composição de práticas cada vez mais intencionais e conscientes para humanização de bebês, crianças pequenas, professores e educadores.



Os encontros formativos conjugaram estudos, diálogos e relações potentes para apropriações que se expressem em planejamentos de situações pedagógicas em que cuidar e educar são ações indissociáveis permeadas pelo afeto, pelo acolhimento da criança como agente protagonista de relações humanas na escola, por escutas sensíveis aos modos de pensar, sentir e agir na infância, pela promoção de lugares e tempos motivadores de autonomia, exploração e expressão infantis.

Dessa forma, há necessidade de que professores e professoras organizem a rotina na creche para transformar esse espaço em um ambiente onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum, para que as crianças possam viver, com intensidade, de modo peculiar, diferente do adulto a experiência da vida coletiva com as outras crianças, com os adultos de seu entorno, contribuindo para que possam desenvolver funções psíquicas superiores, especificamente humanas, como a atenção voluntária, a memória, a linguagem, os valores. (PEREIRA, 2018, p. 158).

Esses momentos constituíram estudos e reflexões amparados no fundamento de que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância tem como fonte as relações da criança com o entorno (de pessoas e objetos culturais) que a circunda. Tal premissa pode orientar a composição de um currículo humanizador capaz de contemplar a atividade das crianças, a partir da atividade docente intencionalmente voltada a esse fim.

## **Conclusão**

Todo o percurso revelou-se como potente possibilidade para tomada de consciência em relação ao papel vital da educação na formação de marcas do humano em cada pessoa, considerando a atividade de quem educa e quem aprende e a dialeticidade desse complexo processo dirigido à formação da inteligência e personalidade infantil em suas máximas possibilidades e à composição de contextos para relações humanas das crianças com outras pessoas e objetos da cultura.

Em acréscimo, os resultados apontam para um trajeto de formação inicial e continuada de professores orientador de apropriações e objetivações de conhecimentos científicos capazes de elevar as condições de autoria docente, traduzida em situações educativas mobilizadoras de processos de humanização nos primeiros anos da infância.

Firma-se, portanto, por meio dessas ações, o efetivo valor da relação entre Universidade e Escola de Educação Básica mediante projetos de extensão possíveis pelo Programa Núcleo de Ensino da Unesp.

## Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; KOHLE, Érika Christina; CAMPOS, Marcelo Campos. Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas: um olhar por dentro da creche. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 171-192, set.-dez. 2020.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito da maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 fev. 2021.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora Crv, 2017. p. 41-50.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (org.). **A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil**. Curitiba: Editora Crv, 2020. p. 17-34.

MELLO, Suely Amaral; MARCOLINO, Suzana. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, p. 181-197, maio 2021.

MONTEAGUDO, Bárbara Cibelli da Silva. Crianças independentes e autônomas, o papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês na creche. In: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 49-66.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEREIRA, Marcelo Campos. O tempo dos bebês na Educação Infantil. In: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 143-165.

SILVA, José Ricardo. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 25-47.

# O JOGO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTAS PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Mariana CARDOSO, Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida (CONSA)-SP

Aila SILVA, Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida (CONSA)-SP

Ana Érica ARAUJO, Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida (CONSA) -SP

Eixo: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil

mariana\_campioni@hotmail.com

## RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com um grupo de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, com idades entre 5 e 6 anos em uma escola da rede particular de São Paulo, no bairro de Moema. Através de brincadeiras e leituras, foi montado, coletivamente, um jogo de contação de histórias, com o objetivo de exercitar e estimular a oralidade, despertar imaginação e criatividade, desenvolver concentração e promover a interação do grupo. Com as histórias, as crianças aprendem de maneira lúdica, contribuindo para sua oralidade e estimulando o gosto pela leitura. O jogo foi aplicado duas vezes e com seu desenvolvimento foi possível perceber os avanços demonstrados da primeira vez para a segunda, como foco, atenção e entusiasmo.

**PALAVRAS CHAVE:** Jogo; Contação de história; Crianças.

## Introdução

Diversos pesquisadores realizaram estudos para que fosse possível compreender como o indivíduo se desenvolve e constrói seus conhecimentos ao longo da vida. Um deles foi Jean Piaget, biólogo e psicólogo suíço nascido do século XIX, que, por meio de estudos sobre os mecanismos mentais da criança, identificou algumas fases e características apresentadas pelas mesmas. Em cada fase do desenvolvimento a criança tem formas próprias de pensar, raciocinar, agir e sentir e que devem ser levadas em

consideração pelo adulto que acompanhar esse processo. Conhecer tais fases nos dá pistas de como educar as crianças de maneira coerente e efetiva, a partir do conhecimento sobre como pensam e raciocinam. Desse modo, nos permite atuar de forma mais potente e impulsionar o seu desenvolvimento e aprendizado.

Segundo Cosenza (2011), o que faz sentido para o indivíduo e faz parte de seu contexto, tem mais chance de ser considerado significativo. Por isso, mantivemos a mesma ideia para o jogo, só que ao invés de levá-lo pronto, construí-lo com os estudantes, através de etapas.

A questão ligada ao conhecimento adquirido em jogos e brincadeiras já foi apontada em outros trabalhos, dentre os quais citamos os desenvolvidos por Friedmann(1996) quando, por exemplo a autora destaca a necessidade e refinamento da atenção especialmente ao jogo, pois as crianças demonstram prazer por realizar tarefas através da ludicidade.

A ideia inicial do jogo desenvolvido relacionava-se à contação de histórias, onde existia uma caixa com palavras aleatórias dentro, que seriam então, utilizadas para a construção dessa história. Vale destacar nosso cuidado ao selecionar palavras que tivessem significado para as crianças.

O jogo foi construído coletivamente, ao longo de três semanas e todos os estudantes participaram das etapas dele. A princípio trabalhamos a construção das palavras, através de duas brincadeiras e de uma leitura, conseguimos 60 palavras variadas, sendo objetos, animais, sentimentos, ações, alimentos, entre outras, todos fizeram parte do jogo. Em seguida enfeitamos a caixa com elementos contidos nas palavras e o montamos, para assim, jogá-lo.

Os estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental, a partir da teoria piagetiana, estão no final do Período Pré-Operatório, marcado por grandes modificações na utilização da linguagem e de conduta nos aspectos afetivos e intelectuais.

O desenvolvimento da oralidade é um marco nesse processo, na medida em que a criança torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas e futuras pela representação verbal, organizar suas ideias e buscar estratégias para expressar suas opiniões, elaborar diversos questionamentos sobre o mundo que a cerca e realizar monólogos consigo mesma em seus jogos e atividades.

Assim, os momentos de interlocução em pares e em grupo também são extremamente importantes, pois desafia o seu egocentrismo - outras características dessa fase - para entrar em contato com pensamentos, ideias e formas de expressão diferentes aos seus, promovendo-lhe novas experiências e aprendizados.

Ainda, o pensamento é baseado no campo das experiências e na intuição, no qual o real, as situações concretas e as experiências vividas fornecem subsídios para que a criança consiga prever e lidar com as novas propostas. Aos poucos, esse tipo de pensamento começa a ser substituído pelo pensamento lógico, que permite estabelecer alguma es conexões e relações sobre conhecimentos, antecipar possibilidades a partir de suas experiências anteriores, desenvolver pequenas estratégias diante de propostas ou pequenos problemas.

Em relação à construção do conhecimento, o pesquisador e psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky, desenvolveu seus estudos sob a perspectiva de que o desenvolvimento intelectual da criança ocorre por meio das interações sociais dela com o meio, ou seja, pelas interações e experiências vivenciadas em diferentes ambientes, com os adultos, entre pares e pequenos grupos.

E para que esse aprendizado seja mais significativo, segundo o autor, não é preciso investir somente nas atividades que a criança já consegue executar com autonomia, mas propor-lhe desafios para que mobilize seus conhecimentos, intercambie informações com seus colegas e avance na construção de suas habilidades.

### **Método**

O jogo consiste em uma caixa com palavras escritas que serão usadas para criar histórias.

#### Regras:

Antes de começar a jogar é preciso retirar uma palavra da caixa, que será usada em algum momento da história; Deve-se continuar a história que foi iniciada e não iniciar uma nova, pois é um jogo coletivo; A história precisa ter início, desenvolvimento e fim.

#### Como Jogar:

Em roda, uma criança retira uma palavra da caixa e começa a história, acrescentando-a, em algum momento. O jogo segue com a próxima criança, que também retira uma

palavra da caixa e continua a história de onde ela havia parado, acrescentando a sua palavra nela, e assim sucessivamente, até que todos tenham falado.

#### Objetivos:

- Exercitar e estimular a oralidade;
- Despertar curiosidade,
- Imaginação e criatividade;
- Desenvolver concentração e foco;
- Promover a interação do grupo, de forma prazerosa e lúdica.

#### Sujeitos de pesquisa:

O jogo foi desenvolvido em uma turma de 14 estudantes do 1ºano, do Ensino Fundamental I, com idades entre 5 e 6 anos.

Esses estudantes estão matriculados em uma escola particular, localizada no bairro Moema, em São Paulo. No 2º trimestre no ano de 2018.

#### Construção do jogo:

O jogo foi construído coletivamente, através de três etapas e todos os participantes estiveram presentes ao longo delas. A princípio falamos para eles que precisaríamos de palavras para montar um jogo, mas não expliquei exatamente como ele seria. Ao longo das etapas fui falando aos poucos e dando dicas sobre ele. O grupo se envolveu logo de início e mostrou muita curiosidade quanto ao resultado final.

A primeira etapa foi a brincadeira dos pontinhos, que é bem parecida com a popular dança das cadeiras. Divididos em pequenos grupos, os participantes giraram em torno de uma cartolina, ao som de músicas infantis, e a medida que a música parava eles faziam pontinhos na cartolina, com giz de cera. Fizemos esse movimento por 4 rodadas. Em seguida os grupos criaram desenhos partindo dos pontinhos que haviam feito nas folhas, e compartilharam o resultado final, com os desenhos que conseguiram criar. Todas as criações viraram palavras para o jogo.



Fonte: Acervo pessoal(2018)

Na segunda etapa da construção do jogo fizemos a leitura do livro '*O caso do bolinho*', muitos dos participantes já conheciam e gostavam da história, e esse foi um dos motivos para escolha do livro, pois ficaram felizes em ouvi-la e participaram com empolgação da escolha das palavras.

Para ficar ainda mais interessante mostramos também o vídeo da música '*o caso do bolinho*', cantada pela artista Fortuna, que é uma releitura da história, para que comparassem as duas versões. Em seguida, fizemos uma reflexão sobre tudo que foi visto, e elencamos os personagens e suas características para usarmos no jogo.

Para a terceira e última etapa escolhemos a brincadeira corrida a dois. Divididos em duplas, os estudantes se posicionaram lado a lado e equilibraram uma bola entre seus corpos, com o objetivo de levar a bola do ponto de partida até a chegada sem derrubá-la no chão, a dupla que chegou primeiro venceu, fizemos 3 rodadas com distancias diferentes. Após a brincadeira fizemos uma reflexão sobre as ações e habilidades que eles precisaram para brincar. Anotamos tudo o que foi falado e essas palavras também fizeram parte do jogo.

Por fim, escrevemos as palavras em letra bastão, para que todos conseguissem ler, colocamos um fundo preto e encampamos com plástico transparente para que não se desgastassem ou rasgassem com facilidade a medida que jogávamos.





Nesse primeiro momento, percebemos que a maioria interagiu com muita facilidade e criatividade em criar as continuações. A medida que a história foi sendo criada alguns ficaram ansiosos para que chegasse sua vez e curiosos para saber qual palavra pegariam, desejando palavras específicas, como explosão ou foguete. No geral, foi um bom início para o jogo, pois a maioria entendeu a proposta e se envolveu com alegria e empolgação.

Ao longo do jogo, percebemos que algumas dificuldades surgiram, como vergonha e insegurança para continuar a história. Esse comportamento apareceu em três estudantes que precisaram de um incentivo maior para que interagissem com confiança e conforto. Para isso, deixamos que trocassem a palavra uma vez, quando achassem a palavra sorteada muito difícil, e permitimos, também, que recebessem ajuda dos outros para criar a sua parte da história. Ao contrário desses três estudantes, outros dois se empolgaram tanto com o jogo, que quiseram falar em todas as palavras, sem respeitar a vez do colega, precisando de intervenção para que falassem somente na sua vez, sem interromper os outros.

Outra dificuldade que percebemos, foi a falta de atenção. Alguns estudantes não se lembraram onde a história havia parado, para que pudessem continuar pois se distraíram com o movimento ao redor ou excesso de conversa com o colega ao lado, sobre sua vez de falar ou sobre a palavra que gostariam de tirar. Nesses momentos, precisamos intervir no sentido de retomar o foco.

Ao final da história, fizemos uma reflexão sobre o jogo e suas regras, e os estudantes colocaram suas impressões, sendo a maioria positiva. Falamos sobre a importância do respeito e atenção na fala do amigo, para que o jogo fosse desenvolvido de maneira correta e a história ficasse interessante.

Jogamos uma segunda vez, em outro dia. Alguns relembrou a história anterior, e aproveitamos para retomar os combinados do jogo. Reforçamos, também, a fala sobre a necessidade da atenção durante o jogo. Dessa vez somente eles jogaram, para que pudessemos observar e fazer intervenções, quando necessário.

Nessa segunda vez, observamos que os estudantes ficaram mais confiantes em criar a história e não apresentaram dificuldades em dar continuidade a ela. A falta de atenção, por parte de alguns estudantes, continuou, mas com menos frequência do que a primeira vez. Os estudantes que estavam inseguros na vez anterior, demonstraram mais participação e continuaram a história sem que precisassem de tanta intervenção.

Ao final, um deles teve a ideia de fazer um livro com ela, e assim fizemos. Demos uma folha para cada um e pedimos que desenhassem a parte da história que contou, depois organizamos a história de acordo com a sequência realizada durante o jogo, e fizemos uma capa, com o título “*As aventuras de um pai*”, que foi sugerido por outro estudante e que combinou perfeitamente com a história criada.

O jogo traz inúmeros benefícios para o processo de aprendizagem, e é de extrema importância para o desenvolvimento social, moral, intelectual e cognitivo da criança. Sendo assim ele se torna um ótimo aliado para o professor em sala de aula.

Segundo Piaget (1990), o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança, ao afirmar que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática pedagógica. Para as crianças o jogo tem um significado especial, pois brincando com ele ela se diverte e aprende de forma lúdica.

A contação e histórias é uma prática utilizada por muitos educadores nas escolas, como aliada no processo de desenvolvimento de seus estudantes, pois auxilia na aprendizagem e socialização das crianças, além de incentivar o gosto pela leitura, instigar a imaginação, criatividade e a oralidade. Para Coelho (1999), a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa.

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto-identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, 22 de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida [...] (COELHO, 1999, p. 12).

Desde o início da proposta de criação de um jogo as crianças se mostraram receptivas e curiosas. Os estudantes também se empolgaram bastante com a ideia de construção do jogo. Para Crepaldi (2016), as crianças geralmente são mais disponíveis e menos resistentes a novidades. A medida que jogavam foi possível perceber a empolgação e expectativa dos estudantes, pois esperavam ansiosamente por suas palavras preferidas, contidas nele.

A maior parte do grupo interagiu com facilidade e não apresentou dificuldades em jogá-lo. Para três estudantes do grupo foi um desafio interagir de forma espontânea, pois estavam tímidos e apreensivos, mas essa é uma característica desses três, pois esse comportamento apareceu também em outros momentos, ao longo do ano letivo, como nas rodas de conversa. Para que se sentissem mais confortáveis, deixamos que

escolhessem suas palavras e recebessem dicas dos colegas, essa medida deu certo e da segunda vez que jogamos já estavam mais à vontade.

Outro desafio que surgiu foi a falta de atenção, pois alguns estudantes se distraíram e não conseguiram continuar a história, pois não ouviram o que a criança anterior havia falado, sendo necessário repetir para que conseguissem. Para esses a intervenção aconteceu no sentido de retomarem o foco sempre que percebia alguma distração.

### **Conclusões**

A realização do jogo com esse grupo de estudantes teve como foco o desenvolvimento da criança em diversos aspectos, como oralidade, criatividade e concentração. Esses objetivos foram atingidos quase que completamente e isso pode ser visto principalmente na segunda vez em que foi jogado, pois as orientações e regras ficaram mais claras para os estudantes. Acreditamos que a medida que jogarem mais vezes essas questões ficarão ainda mais claras. Levando em consideração os avanços obtidos da segunda vez.

Ao longo do desenvolvimento do jogo, podemos concluir que a utilização de ferramentas lúdicas, como os jogos e as brincadeiras, no processo de ensino é essencial para a obtenção de bons resultados, pois ficou nítida a disponibilidade e empolgação dos estudantes a cada etapa do processo, desde a criação do jogo até o momento em que o jogaram.

Finalmente, indicamos a partir deste relato de experiência que outras pesquisas possam a partir deste, seguir aprofundando o debate em torno da questão, de forma a abordar outros conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais da escolarização, como os arrolados no eixo de leitura e escrita ou questões relacionadas na importância do brincar. Além, de possíveis mudanças no documento curricular brasileiro.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 12 ed. Petrópolis. Vozes, 1998.

- COELHO, Betty. **Contar histórias: Uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.
- COSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CREPALDI, Roselene. In: **A contação de histórias: Contribuição a Neurociência**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016.
- FIORE, Miriam. In **A contação de histórias: Contribuição a Neurociência**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brincadeira e a educação**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança**. Editora: Livros técnicos e Científicos, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS BASEADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Helena MARTÍNEZ AVILA DE MELLO, Sofia PACÍFICO HOMEM TURCO, Marcela DIAS RIBEIRO, Ana Júlia RIBEIRO SGAVIOLI, Fabiana CRISTINA FRIGIERI DE VITTA, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - UNESP  
Eixo 03: Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil  
Agência Financiadora (CNPq, Unesp)  
Helena.mello@unesp.br

## 1. Introdução

Segundo Cruz, Sigolo e Vitta (2020) os profissionais de educação infantil que atuam com bebês entre zero e um ano e seis meses, conforme define a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), têm pouco conhecimento para a formulação de atividades educativas. Esse tema é pouco tratado nos cursos de formação em pedagogia e há pouca disponibilidade de materiais bibliográficos que analisem, discutam e proponham soluções para o cotidiano escolar dos bebês, considerando a relação entre cuidado e educação, indispensável nesse contexto.

O trabalho em creche, junto a bebês, permanece na transição entre uma concepção assistencial para a pedagógica, que conjuga educação e cuidado no atendimento a bebês e crianças bem pequenas. Esse embate teórico-prático acompanha a constituição da identidade do professor para esta faixa etária (ONGARI, MOLINA, 2003).

Na educação infantil, o atendimento a bebês merece atenção, uma vez que há necessidade de contemplar as indissociáveis características de cuidado e educação presente nas atividades, ultrapassando o contexto assistencial e entendendo-o como educacional. Para isso, há necessidade de capacitação dos profissionais para melhor organizar o espaço, tempo e recursos materiais das atividades (VITTA, CRUZ, SCARLASSARA, 2018; VITTA, SILVA, ZANIOLO, 2016).

Haddad (2006) salienta que a formação do professor para crianças pequenas deveria incluir um conhecimento profundo não só de pedagogia, mas também de outras áreas como psicologia infantil, sociologia da infância, sobre “a educação do corpo e dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto” (p. 540).

Em um documento publicado pela UNESCO sobre a educação infantil no Brasil, Nunes, Corsino e Didonet (2011) fazem uma leitura da história dessa fase da educação e em vários momentos, falam da formação de professores para a creche, mostrando que

tanto a inicial como a continuada, têm importância fundamental para a qualidade das atividades oferecidas.

Segundo Vitta e Vitta (2012), o saber desses profissionais interfere na realização das atividades educativas instituídas no cotidiano dessas instituições. Elas necessitam ser compreendidas, analisadas e organizadas de modo intencional para que ocorra a promoção do desenvolvimento de todas as crianças. O conhecimento sobre as características da criança, bem como análise das atividades que serão indicadas e executadas no ambiente em questão, são de suma importância para desenvolvimento e aprendizagem como resultado de tais práticas.

É preciso considerar a BNCC, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, que delimitam quais serão os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária. O entendimento de como esses objetivos se encaixam na organização do desenvolvimento infantil possibilita pensar e organizar atividades que propiciem à criança o uso de habilidades já adquiridas, a aprendizagem de novas e resultados que a estimule na repetição e continuidade da atividade, mostrando a ela sua capacidade de aprendizagem e adaptação.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 36)

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Na proposição das atividades é imprescindível pensar nos objetos que serão usados, como serão dispostos no ambiente, como a criança e o grupo estarão e os objetivos. Com isso, não se quer dizer que as atividades devem ser dirigidas, mas que devem ser planejadas, permitindo sua avaliação, reorganização, rerepresentação para que possibilite os objetivos traçados. A avaliação de cada situação permite conhecer e verificar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, possibilitando que novas atividades sejam propostas intencionalmente.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 37).

Diante desse referencial, um projeto aprovado pelo Núcleo de Ensino está desenvolvendo material didático (e-book) sobre as atividades educativas para bebês em instituições de educação infantil, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é relatar o percurso metodológico para a elaboração desse material didático.

## **2. A proposta metodológica**

Participam desse projeto duas discentes da graduação em Terapia Ocupacional, bolsistas do Núcleo de Ensino e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (Unesp).

A organização desse material teve origem nos projetos para a formação de profissionais para atuar com bebês em educação infantil, em sua maioria apoiada pelo Núcleo de Ensino da Unesp, desenvolvidos desde 2010, por um grupo de estudos e pesquisas da UNESP, regularmente credenciado no diretório de grupos do CNPq. Esses projetos analisaram atividades educativas a serem desenvolvidas junto a bebês para estimular seu desenvolvimento integral, com foco nas atividades de vida diária (higiene, vestuário e alimentação), com brinquedos, com músicas e com equipamentos de playground (SCARLASSARA, 2019; NOVAES, 2019; SGAVIOLI, 2020; CRUZ, 2020; MOURO, 2021).

Para organização do material didático está sendo utilizado o método descrito por Lemos e Veríssimo (2020). Dessa forma, o percurso metodológico é composto por 3 etapas.

Na primeira etapa, objetiva-se identificar a estrutura de referência que contextualizará e auxiliará nos conteúdos inseridos no material didático. Para isso, a literatura é revisada para levantamento dos materiais produzidos nas experiências formativas e de pesquisas do grupo e organização sistemática dos dados.

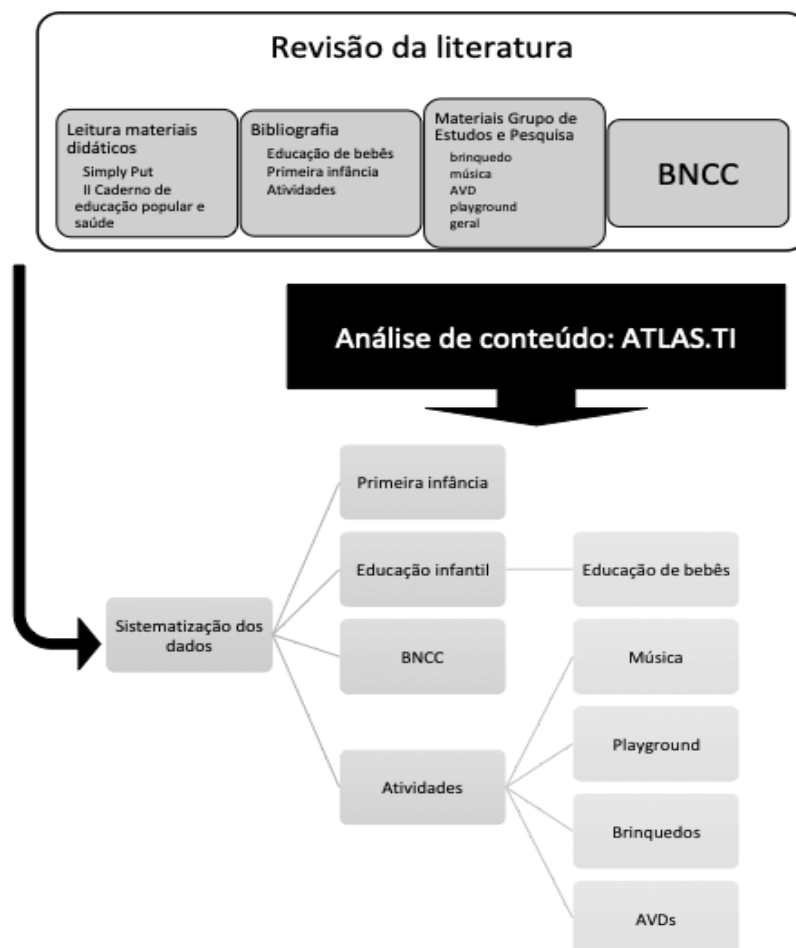
Para esta etapa, a busca é norteada pelos temas: primeira infância; educação infantil; BNCC e a educação de bebês; as atividades no contexto da educação de bebês - atividades de vida diária; com brinquedos, música e equipamentos de playground. Para isso, é utilizado o software Atlas.ti, versão 9, cuja licença foi adquirida pelos pesquisadores, com apoio da Fapesp para projeto regular. É um software para pesquisas



qualitativas, que permite organizar, gerenciar e analisar os dados (CARAM et al., 2020; FERREIRA, 2020; BITENCOURT, RODRIGUES, TOASSI, 2021).

A Figura 1 apresenta a primeira etapa para o desenvolvimento do material didático.

Figura 1. Primeira etapa metodológica para o desenvolvimento do material didático.



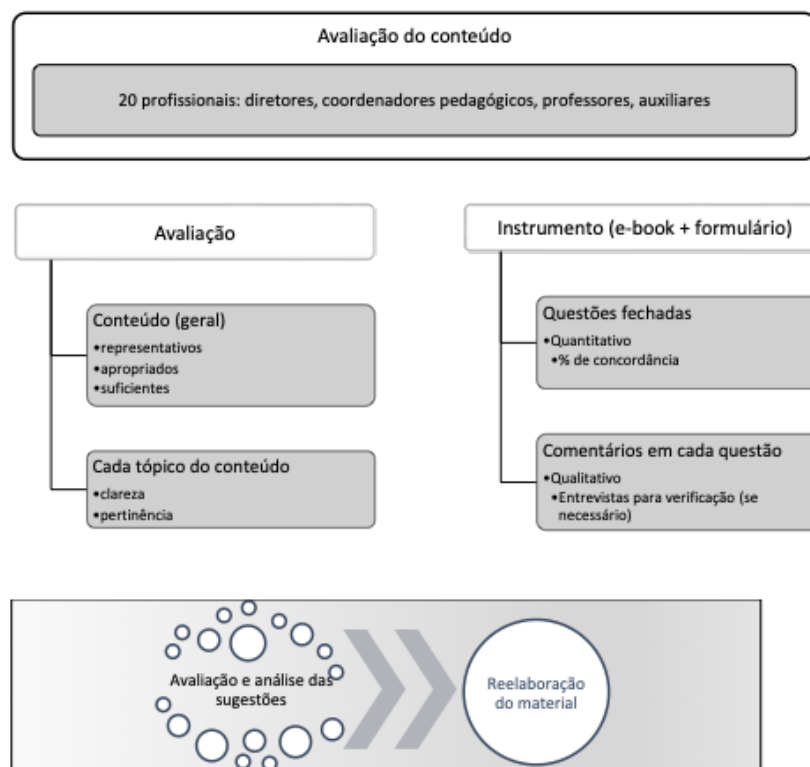
A partir desse material, numa segunda etapa (Figura 2), são estabelecidos os conteúdos e sua distribuição segundo a BNCC e os objetivos definidos para bebês e sua adequação à cultura da área. Deve-se levar em conta analisada a utilidade do material, assim como sua relevância, possibilitando ajustes para sua adequação aos objetivos propostos.

Figura 2. Segunda etapa metodológica para o desenvolvimento do material didático.

É importante que o material seja interativo, interessante, permitindo o uso facilitado. Os capítulos, com conteúdos definidos de acordo com as necessidades da área de educação de bebês, devem conter ilustrações relacionadas aos conteúdos, a forma da escrita para melhor entendimento pelo público-alvo e organização do encarte, com layout visualmente agradável e funcional. Referências específicas para a

organização de materiais didáticos, tais como *Simply Put – A guide for creating easy-to-understand materials*, elaborado pelo Center of Diseases Control and Prevention (CENTER..., 2009) e o *II Caderno de educação popular e saúde* (BRASIL, 2014), devem ser usadas para estas etapas, como indicado por Lemos e Veríssimo (2020).

Figura 3. Terceira etapa metodológica para o desenvolvimento do material didático.



A Figura 3 apresenta o processo de avaliação do conteúdo, ao qual propõe-se a adaptação do modelo de procedimento descrito por Coluci, Alexandre e Milani (2015), que recomenda a avaliação do conteúdo por juízes, nesse caso, constituídos por 20 profissionais da área que atuam com bebês (preferencialmente diretores, coordenadores pedagógicos de creches, professores e auxiliares de educação). Eles receberão instruções sobre o procedimento para o julgamento do conteúdo, dividido em duas partes: 1) avaliação se são suficientes, representativos e apropriados ao público-alvo (professores de educação infantil); 2) avaliação de cada conteúdo separadamente, quanto à clareza e pertinência. Para isso, o material será enviado juntamente com um instrumento para avaliação que permitirá a análise quantitativa (% de concordância, nas questões fechadas), e qualitativa, representada pela leitura dos comentários em cada questão e por entrevistas para clarificar pontos controversos junto aos juízes. As sugestões decorrentes dessas análises devem ser avaliadas e revisadas para a reelaboração do material didático.

### **3. Implicações para a prática pedagógica**

A sistematização desses conhecimentos em material didático de apoio aos professores e profissionais que atuam com bebês é desejável e importante, sendo o momento que a Universidade estende sua atuação junto à comunidade, auxiliando na melhora da qualidade de vida dessas crianças. A proposta contribui com material de fácil leitura e consulta, vinculado à Base Nacional Comum Curricular, que auxiliará no desenvolvimento de uma rotina de atividades intencionais e significativas.

Esta experiência de produção desse material instrutivo vai ao encontro dos objetivos de desenvolvimento sustentável: educação de qualidade, boa saúde e bem-estar para todos e erradicação da pobreza. Nesse sentido, compromete-se com a formação de recursos humanos capacitados para trabalhar com a primeira infância e responsáveis pela promoção de aprendizagens significativas, assim como prevenção de atrasos no desenvolvimento. É preciso ter em conta que a primeira infância é considerada prioritária nas políticas implementadas pelo Ministério da Saúde, sendo que em 2016 foi sancionada a Lei n. 13.257, que “[...] estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano [...]”. No artigo Art. 5º estabelece como “[...] áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente [...]”, indo ao encontro desse projeto.

### **4. Considerações finais**

O uso de atividades de vida diária, com brinquedos, playground e música junto a crianças dessa faixa etária é comum e diário nas instituições de educação infantil. É de extrema importância que esse tema seja discutido para que as práticas melhorem e possibilitem experiências significativas para a criança, promovendo seu desenvolvimento integral.

Esse material auxiliará os profissionais na organização das atividades, do espaço, do tempo e dos materiais. Considerando que essa fase educacional atua com bebês, os profissionais devem ter acesso a conteúdos que promovam um profundo conhecimento do desenvolvimento infantil e das atividades educativas a serem propostas para uma aprendizagem significativa.

Por fim, o desenvolvimento deste projeto é importante para acrescentar conhecimento na área de Educação, especificamente para a formação de professores e organização das práticas pedagógicas, com a colaboração da Terapia Ocupacional, que

poderá fornecer conteúdos importantes para o aprimoramento da atuação dos professores junto a fase de zero a dezoito meses da educação infantil.

## 5. Referências

BITENCOURT, F. V.; RODRIGUES, J. A.; TOASSI, R. F. C. Narratives about a stigma: attributing meaning to the early loss of deciduous teeth on children's caregivers. *Braz. oral. res.* [online]. 2021, v. 35, [Accessed 30 August 2021] , Available from: <https://doi.org/10.1590/1807-3107bor-2021.vol35.0044>.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm) Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **II Caderno de educação popular e saúde/Ministério da Saúde**, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: MS, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CARAM, C. S. et al. Moral suffering in health professionals: portrait of the work environment in times of COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2021, v. 74, n. Suppl 1 [Accessed 30 August 2021] , e20200653. Available from: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0653>

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Simply Put: A guide for creating easy-to-understand materials**. Atlanta: CDC; 2009.

COLUCI, M. Z. O.; ALEXANDRE, N. M. C.; MILANI, D. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 3, p. 925-936, 2015.

Disponível em

<https://www.scielo.br/j/csc/a/qTHcjt459YLYPM7Pt7Q7cSn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 mar 2021.

CRUZ, G. A.; SIGOLO, S. R. R. L., VITTA, F. C. F. O uso de atividades educacionais com bebês: percepção de estudantes de pedagogia. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 36-53, 2020.

FERREIRA, J. L. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista** [online]. 2020, v. 36 [Acessado 30 Agosto 2021]. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.75857>.

LEMOS, R. A.; VERISSIMO, M. de La Ó R. Estratégias metodológicas para elaboração de material educativo: em foco a promoção do desenvolvimento de prematuros. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 505-518, Feb. 2020. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020000200505&lng=](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000200505&lng=)

en&nrm=iso>. access on 04 Mar. 2021. Epub Feb 03, 2020.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020252.04052018>

MOURO, M. M. **O que os futuros pedagogos pensam a respeito da música e o desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses de idade.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), 2021. 104f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2021.

NOVAES, C. F. M. **Os playgrounds nas creches na visão de graduandos de pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), 2019. 137f. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília, DF: UNESCO, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ONGARI, B; MOLINA, P. A Educadora de Creche. Construindo suas Identidades. São Paulo, Cortez Editora, 2003. 172 p.

SCARLASSARA, B. S. **Percepções de graduandos em pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche sobre as atividades de vida diária na creche.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), 2019. 107f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

SGAVIOLI, A. J. R. **A visão de discentes de pedagogia sobre o brincar no berçário.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), 2020. 95f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A. Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. **Inclusão escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 141-162.

VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. A.; SCARLASSARA, B. S. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Revista Horizontes**, Universidade São Francisco, v. 36, n 1, p. 64-73, 2018.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, Jan.-Mar., 2016.

# PROJETO DE LEITURA DURANTE O ENSINO

## REMOTO: SACOLA DE HISTÓRIAS

Cecília Massako NOMISO, Universidade Estadual Paulista (UNESP/FC-Bauru)  
Maria do Carmo Monteiro KOBAYASHI, Universidade Estadual Paulista  
(UNESP/FC-Bauru)  
Eixo 03 – Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil  
c.nomiso@unesp.br

Em meio a um extenso período de distanciamento social desde março de 2020 causado pelo COVID-19, diversas famílias passaram a mediar o processo de aprendizagem de suas crianças em uma modalidade de ensino remoto por meio de materiais impressos e recursos digitais. O presente trabalho apresenta uma experiência envolvendo um projeto de leitura realizado com uma turma de crianças da educação infantil da faixa etária entre quatro e cinco anos em uma escola municipal no interior de São Paulo. O objetivo do projeto intitulado *Sacola de Histórias* foi proporcionar momentos de contato e interação entre crianças, livros e adultos durante os longos períodos de permanência em suas residências, visando também o fortalecimento de vínculo família e escola. O desenvolvimento do trabalho se deu a partir do segundo semestre de 2021 iniciando com a organização de materiais a serem disponibilizados às crianças, sendo eles: sacola, caderno de desenho, caderneta e dois livros para leitura com troca semanal na escola. Devido à retomada das atividades presenciais no sistema híbrido de ensino o projeto se intensificou tendo o aumento da rotatividade dos livros, resultando em mais leituras e aprendizados. Passados quatro meses do início da proposta de incentivo à leitura desenvolvemos uma avaliação do projeto que foi realizada pelos pais e responsáveis, obtendo devolutivas positivas que contribuíram para o planejamento, manutenção e a continuidade do projeto *Sacola de Histórias*. Como considerações parciais, ressaltamos o impacto positivo causado no hábito leitor das famílias, na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, no desenvolvimento da linguagem e no acesso à literatura na primeira infância.

Palavras-chave: Literacia Familiar; Hábito Leitor; Vínculo Escolar.

### Introdução

A competência leitora é um dos princípios básicos para o sucesso escolar das crianças sendo ela um desafio para os educadores em todas as etapas de educação no nosso país. Proporcionar e desenvolver momentos prazerosos de leitura desde a educação infantil auxiliará no despertar do gosto pela leitura na criança e para tal, é necessário incentivo e compromisso dos adultos envolvidos: professores, pais e responsáveis para transformá-la em momentos de descobertas e de divertimento seja na rotina escolar ou do lar, apresentando e oferecendo diferentes tipos de livros para que explorem e realizem a sua leitura.

Visando a aproximação entre crianças e livros o presente trabalho apresenta os resultados parciais de um projeto intitulado *Sacola de Histórias*, desenvolvido a partir de junho de 2021 com uma turma de crianças de idade entre 4 e 5 anos em uma escola municipal de período parcial durante as atividades do ensino remoto. O projeto

contemplou 22 crianças da educação infantil que até agosto de 2021 realizavam as suas tarefas exclusivamente de maneira remota por meio dos materiais disponibilizados no site da prefeitura e ações online preparadas pela professora da turma.

Além do incentivo à leitura, o projeto buscou fortalecer o vínculo entre escola e famílias, distantes há mais de um ano devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), iniciada em março de 2020. Dessa forma, ao fornecer materiais diversificados para as ações pedagógicas em casa, famílias que não compareciam para retirar e entregar as atividades começaram a participar mais da vida escolar de seus filhos buscando os livros semanalmente ou quinzenalmente na escola.

Possibilitou também, o desenvolvimento de algumas das *competências gerais da educação básica* apontadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), como o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, argumentação e repertório cultural, por exemplo, ao lerem e interpretarem as imagens, ao ouvir um adulto ler a história, ao conversar e questionar as ações dos personagens presentes nos livros. Consequentemente, ao ser vivenciado tal contexto pôde-se proporcionar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, indicados no mesmo documento oficial citado anteriormente.

Na sequência, descreveremos o processo de implantação do projeto de leitura desde o preparo dos materiais a serem disponibilizados à cada criança e a seleção das obras, passando pelas devolutivas das famílias e crianças reunidas em um mural virtual do grupo e finalizando com as considerações parciais sobre o projeto de leitura.

### **Fundamentação do Projeto de Leitura**

O domínio e aquisição da linguagem acontecem pela sua prática, ao conhecer recursos e os diferentes meios de comunicação que ofertamos ao leitor, oportunidade e repertórios capazes de aprimorar as suas competências para compreender e atuar no mundo. Para tal, fez-se necessário possibilitar às crianças experiências capazes de despertar sua curiosidade e a criticidade, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19), e sem vivências suficientes, dificultamos o processo de aprendizagem, decodificação e codificação da linguagem às crianças.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

Apresentada pela BNCC em seu campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, a leitura de diferentes gêneros literários e textuais estimula na criança a curiosidade sobre a linguagem escrita, sobre o seu uso social e variados portadores. A leitura associada a práticas pedagógicas proporciona experiências de exploração, interação e apreciação da linguagem oral, escrita e plástica, apoiando-se nos eixos norteadores da Educação Infantil: as interações e brincadeiras.

De acordo com Martins (2007), o processo de leitura na criança se inicia pela leitura sensorial utilizando todos os cinco sentidos em busca de decifrar e compreender o mundo adulto em meio a um jogo de imagens, cores, sons, cheiros e gostos que despertam no sujeito o gosto pela leitura.

Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas (MARTINS, 2007, p. 43).

Assim, visando essa motivação e interesse pelos livros planejamos e organizamos um projeto de leitura durante o ensino remoto que desempenhasse essa curiosidade nas crianças e em suas famílias. Resgatando um conceito japonês trabalhado anteriormente com as crianças, sobre o uso consciente dos recursos evitando o desperdício de materiais e o aumento de lixo (*Mottainai* – もったいない), utilizamos alguns retalhos de tecidos para a confecção das sacolas individuais. Para cada criança foi providenciada (Figura 1):

- uma sacola de retalhos para o transporte dos livros;
- um caderno de desenho para o registro da criança com orientações e dicas sobre leitura;
- uma caderneta para anotar os livros emprestados.



Os materiais foram confeccionados para as crianças. (Arquivo da autora (2021)).

Para que as crianças permanecessem no ensino remoto fizemos o empréstimo de livros que, se quais estivessem em duplicidade na biblioteca, permaneceriam na escola. O empréstimo possibilitou que as crianças trouxessem na semana seguinte para a escola. Para cada criança providenciamos 20 livros infantis da escola que, após a realização da leitura e conversa sobre a história em casa, as crianças registrassem uma parte da história, um personagem ou, algo que gostaram sobre a história.

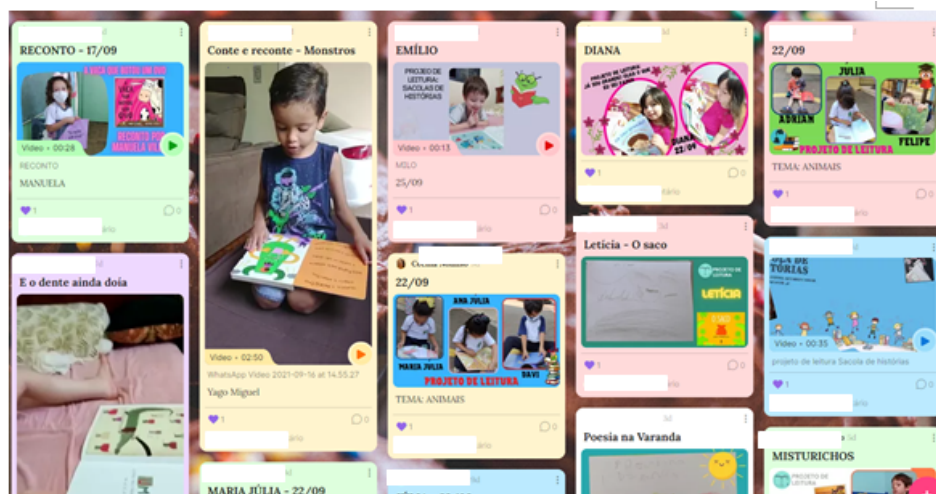


por meio de desenhos no caderno sem limitações no uso de folhas ou materiais para que assim explorassem diferentes riscadores, materiais e a sua criatividade.

A entrega e troca de livros ocorria às quintas-feiras pela professora na escola, juntamente com os demais materiais das atividades semanais das diversas áreas. Nesse momento os responsáveis esclareciam as suas dúvidas e foram orientados para a realização das propostas, sobre os comportamentos infantis decorrentes da pandemia e estes, relatavam as suas dificuldades financeiras e emocionais vivenciadas. Tornou-se além de uma ação pedagógica, um momento de troca e de conforto no qual famílias monoparentais, que no caso da turma envolvida possuía um terço de mães nessa situação, buscavam um olhar de compreensão ou alguém com quem pudessem partilhar sua situação em tempos atípicos decorrentes da pandemia.

Como parte do projeto, solicitamos também aos responsáveis que quando possível, registrassem por meio de fotografias ou pequenos vídeos, a atividade de leitura ou do registro das crianças para elaborarmos um mural *online* com as produções das crianças, conforme fragmento abaixo na Figura 2:

Figura 2: Mural *online* das ações desenvolvidas no projeto.



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Utilizamos a ferramenta *Padlet* para a criação do mural *online* por apresentar facilidade de acesso e manuseio e por não exigir a instalação de programas ou aplicativos. Mota, Machado e dos Santos Crispim (2017) descrevem essa ferramenta como:

O *Padlet* trata-se de uma ferramenta e de um mural interativo, no qual permite que os alunos postem textos, imagens, vídeos entre outros recursos que auxiliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, tornando a aprendizagem mais lúdica e dinâmica, pois o docente proporcionará que seus discentes estejam fazendo a utilização de um recurso tecnológico, no qual estimulará os mesmos, despertando o interesse dos alunos (MOTA; MACHADO; DOS SANTOS CRISPIM, 2017, p. 3).

Buscamos viabilizar dessa forma, o acompanhamento e a participação das famílias de maneira ativa no projeto permitindo também, a apreciação das propostas realizadas pelas outras crianças. O mural do Projeto de Leitura é atualizado semanalmente com os materiais elaborados e enviados pelos responsáveis ou, compartilhados no grupo de Whatsapp da turma, local onde são disponibilizados arquivos das propostas, comunicados e também, são esclarecidas dúvidas e dividido registros de conquistas, das frustrações e do desempenho dos colegas.

Dessa maneira, pudemos proporcionar o incentivo à leitura em tempos de pandemia e fortalecer os laços entre escola e famílias, favorecendo o seu contato com os livros e a leitura, promovendo a Literacia Familiar promovido pelo Ministério da Educação:

Pela leitura, os pais ajudam Literacia Familiar: conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores. Política Nacional de Alfabetização (PNA) seus filhos a se familiarizar com as letras, as palavras, os números e os livros, desenvolvendo habilidades que serão necessárias para o sucesso escolar. Os pais podem usar livros para lhes ensinar muitas coisas, como a vida em família, as celebrações e as tradições, os trabalhos dos adultos, o cuidado pelos outros e pela natureza. Os pais também podem ajudá-los a reconhecer letras e palavras em sua vida cotidiana, apontando para elas quando estão dentro e fora de casa (BRASIL, 2019, p. 9-10).

Assim, pode-se também demonstrar a importância e a necessidade da participação e da intervenção familiar no processo de educação na primeira infância no qual a partir no projeto de leitura, passaram a adotar hábitos leitores na rotina da criança e da família fortalecendo os vínculos afetivos entre os adultos da família e a criança.

A partir do mês de agosto de 2021 houve a retomada das atividades presenciais revezando os dois grupos de crianças formados para o sistema híbrido de ensino. Com a frequência na escola a rotatividade e trocas dos livros pelas crianças aumentaram pois aqueles que não conseguiam comparecer no dia da troca de livros, nessas novas condições poderiam levar os seus livros nos dias de aula presencial. A seguir apresentaremos os resultados parciais obtidos com a realização do projeto de leitura ao longo dos quatro meses de trocas de livros.

### **Resultados parciais**

O projeto de leitura: *Sacolas de Histórias* envolve atualmente 18 das 22 crianças da turma, equivalente à 81,8% do grupo, que realizam as trocas e as leituras dos exemplares levados para a casa. As famílias que não aderiram ao projeto se justificaram pela falta de tempo para a realização das propostas do projeto optando por não se

comprometerem com mais uma atividade para além das enviadas semanalmente e desenvolvidas na escola.

O acervo disponibilizado para o projeto inicialmente com 20 livros, passou a disponibilizar 60 exemplares com histórias diversificando os gêneros inicialmente utilizado passando a incluir novos contos de fadas, poesias, fábulas, lendas e aventuras. Além desse acervo as crianças têm o acesso à biblioteca da escola o que lhes possibilita emprestar algum livro explorado com a turma e que tenha interesse de reler em casa, ampliando a variedade de obras para a sua leitura.

A quantidade de leituras realizadas por cada criança é reflexo do perfil de cada família, apresentando cadernetas com listas extensas de obras lidas ao final de 16 semanas de empréstimos e outras, com poucos exemplares. Assim como houve crianças que realizaram as propostas regularmente, totalizando mais de 30 leituras diferentes, tivemos também as famílias que tiveram mais dificuldade em incluir a leitura à suas rotinas. Outro fator a ser destacado, foram as solicitações para permanecer mais uma semana com os exemplares para a releitura dos mesmo a pedido das crianças, relatado pelas famílias que se impressionavam com o gosto das crianças pela releitura do mesmo livro.

Outro retorno importante para o projeto foram os relatos das famílias sobre a implantação e as mudanças nos hábitos leitores ocasionados pela *Sacola de Histórias*, coletados por meio de um formulário avaliativo do projeto. Ao questionar se houve alguma mudança no hábito familiar, todos os respondentes afirmaram que sim, relatos esses expressos a seguir:

*O compromisso com a leitura todas as semanas! Não somente com os livros do projeto como também outros que já possuímos aqui! (F1).*

*Mais comunicativos (F2).*

*Nós pais, nos empenhamos nas leituras delas. Nós voltamos a ler também e isso foi muito bom (F3).*

*Na hora de dormir, tem que ter uma história. E ela fica muito contente em conseguir contar a historinha (F4).*

*Agora conseguimos introduzir o hábito da leitura como uma atividade diária (F5).*

*Na hora da leitura ele gosta muito fica feliz de conta a história (F6).*

Entendemos dessa forma que a proposta do projeto de leitura não apenas modificou a rotina infantil, mas que o ato de ler para as crianças influenciou nos hábitos leitores dos adultos, como expõe a família F3. E conseqüentemente, esse conjunto de práticas leitoras proporcionou o desenvolvimento da fala, da expressão e da argumentação das crianças que passaram a fazer a leitura de imagens, contar a história com início, meio e fim, ampliaram o vocabulário, passaram a soletrar letras e palavras e a nomear corretamente personagens, como relataram alguns pais na avaliação do projeto.

Para além desses ganhos, o momento de leitura pode ser único com trocas de atenção, carinho e de segurança para as crianças que vivem um momento tão ameaçador e que impôs uma mudança severa em suas rotinas e no contato com outras crianças e adultos.

Ao solicitar a opinião dos pais e familiares sobre o desenvolvimento do projeto de leitura a maioria demonstrou satisfação com a proposta e os resultados alcançados em casa, não somente pelo desenvolvimento cognitivo, mas pelo fortalecimento do vínculo afetivo familiar possibilitado pelos momentos de leitura nos quais passaram a conversar mais e escutar as suas crianças. Algumas das opiniões das famílias foram:

*Excelente estímulo para formação do vínculo familiar! (F1).  
O projeto tem sido algo maravilhoso, aquela sacolinha parece ser mágica, quando tiramos os livros vira uma festa. Tem melhorado a concentração, a fala sem contar no aprendizado que cada história traz. Projeto maravilhoso! A leitura é algo essencial na vida, e com a tecnologia isso tem ficado cada vez mais distante, pegar no livro, sentir o cheiro dele, folhear e algo maravilhoso!!! (F3).  
É um projeto muito bom, que desperta o interesse da criança para o mundo da leitura (F5).*

Afirmamos assim, que o objetivo do projeto em aproximar a escola das famílias em um período atípico de distanciamento social e ensino remoto foi alcançado, bem como o de promover ações estimuladoras do hábito leitor por meio da literacia familiar. Parte desse desenvolvimento envolvendo as práticas de linguagem oral e escrita pôde ser acompanhado pelas famílias ao consultar e apreciar as experiências de leitura e de reconto dos colegas da turma disponibilizadas e organizadas no *Padlet* do Projeto de Leitura: *Sacola de Histórias* que puderam ser tomadas como base para as famílias que encontravam algum tipo de dificuldade em executar a proposta.

### **Considerações**

A partir dos resultados e experiências vivenciadas durante o Projeto de Leitura: *Sacola de Histórias*, consideramos que a proposta de incentivo ao hábito leitor durante o ensino remoto viabilizou o estreitamento das relações entre famílias e a escola. Constatamos também que o ato de ler para a criança despertou nos pais e adultos um fortalecimento nos vínculos afetivos com os seus filhos permitindo que estes passassem mais tempos juntos, conversassem e brincassem envolvidos pela magia da leitura.

Apesar de ser um projeto novo para aquele grupo, foi incorporado ao trabalho das crianças de tal forma que elas aguardam com ansiedade pela troca de livros, relatando as suas leituras e compartilhando com os colegas quais obras já leram e gostaram. Apresentaram também avanços na linguagem oral como a argumentação, a descrição detalhada e ampliação de repertório e na decodificação e codificação de letras e números observados em suas leituras.

Consideramos dessa maneira que as ações promovidas pelo projeto de leitura possibilitaram o acesso aos diferentes livros do acervo escolar incentivando a literacia familiar e o gosto pelo aprendizado decorrente das leituras em família. Assim, para garantir esse direito de aprendizagem e a continuação da parceria escola-família, prosseguiremos com o projeto até o final do ano letivo já com planejamentos para continuação no ano seguinte e expansão para as demais turmas da escola.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar*. - Brasília: MEC, SEALF, 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; DOS SANTOS CRISPIM, Rayane Paes. *Padlet* no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, v. 6, n. 1, 2017.