

Pedagogia(s) Contemporânea(s):

práticas, espaços e tempos

Tania Micheline Miorando
Jacqueline Silva da Silva
Morgana Domênica Hattge
Mariane Inês Ohlweiler

Organizadoras

ISBN 978-85-8167-221-2

Tania Micheline Miorando
Jacqueline Silva da Silva
Morgana Domênica Hattge
Mariane Inês Ohlweiler
(Organizadoras)

Pedagogia(s) contemporânea(s): práticas, espaços e tempos

1ª edição

 EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2017



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madelena Dullius

Pró-Reitor de Ensino: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Paladino

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Adriane Pozzobon

Marli Teresinha Quartieri

Rogério José Schuck

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Suplentes

Fernanda Rocha da Trindade

Ieda Maria Giongo

João Miguel Back

Alexandre André Feil

Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

P371

Pedagogia(s) contemporânea(s) : práticas, espaços e tempos / Tania
Micheline Miorando et al. (Org.) - Lajeado : Ed. da Univates, 2017.

128 p.:

ISBN 978-85-8167-221-2

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Prática pedagógica. I. Título

CDU: 371.133

Catálogo na publicação - Biblioteca da Univates

**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão,
adequação e procedência das citações e referências, são de
exclusiva responsabilidade dos autores.**

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO

Angelise Fagundes da Silva - Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Cândice Moura Lorenzoni - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Danise Vivian - Universidade do Vale do Taquari - Univates

Ionice da Silva Debus - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo - Instituto Federal Farroupilha - IFFar

Kamila Lockmann - Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Ledi Schneider - Professora Colaboradora

Márcio de Freitas do Amaral - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Maria Alvina Mariante - Professora Colaboradora

Norma Lai Von Muhlen Einloft - Professora Colaboradora

Paloma Dias Silveira - Universidade FEEVALE

Rachel Freitas Pereira - Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Rejane Ramos Klein - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Susana Machado Ferreira - Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Tatielle Rita Souza da Silva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Sul-riograndense - IFSul

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Viviane Klaus - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Pedagogia(s) contemporânea(s): práticas, espaços e tempos

O que nos torna contemporâneos? Os sujeitos inseridos na contemporaneidade nomeiam-se em sua maioria como pessoas “sem tempo”. Fazendo um jogo com a palavra contemporaneidade, podemos vislumbrar que nele se encontram aqueles que estão “com tempo”, ou melhor, com este tempo, pensado de forma atual. A contemporaneidade só pode ser assim nomeada quando situada entre os demais tempos.

A expressão “com tempo” nos convoca a pensar sobre o tempo destinado às problematizações relativas à Educação. O tempo, de fato, “não o temos conosco”, ele não é capturável, mas é pensável. Por este caminho nos aventuramos, procurando potencializar o pensar sobre o nosso tempo em diálogo com outros tempos e, em especial, em seus possíveis diálogos com o campo da Educação.

Embora não seja capturável, o tempo que aqui nomearemos no plural, tempos, está amarrado às configurações de cunho espacial. Em outras palavras, o tempo não existe sem um espaço. Assim como ambos não poderiam ser definidos sem as ações que neles são operadas: trata-se das práticas que compõem os cenários por onde circulamos.

Em diferentes tempos formativos, que contemplam Pedagogia(s) de diferentes modalidades institucionais de curso (regular e PARFOR¹), olhamos para as práticas educacionais em diferentes tempos e espaços: podemos nos encontrar entre os jogos de uma brinquedoteca e nas páginas seguintes alçar voo para um ambiente mais silencioso, como um hospital. Podemos também analisar práticas de gestão, bem como um programa de iniciação à docência. É possível ainda pensarmos acerca das contribuições de um estágio supervisionado, de percepções filosóficas na Educação Infantil e das diferentes configurações espaciais neste nível de ensino. Da aprendizagem musical ao fascínio da leitura, do brincar, do adaptar-se, da arte de contar histórias, das vivências corporais, para um corpo que habita, para a escuta que escapa aos ouvidos, muitos são os questionamentos e os temas que nos mobilizam.

Os trabalhos aqui trazidos foram escritos durante o tempo de formação de professores que já atuam em salas de aula nas escolas, e que estão em busca de compreender esses conceitos junto com as crianças que crescem tendo uma perspectiva a qual, em muitos momentos, pode ser diferente daquela conhecida por nós. Jogamos com palavras que nos motivam a pensar outros sentidos, outras perspectivas para a docência.

Entre práticas, espaços e tempos, este livro reúne estudantes e docentes para pensar as pedagogia (s) contemporâneas e seus efeitos no cotidiano da educação.

*Tania Micheline Miorando
Jacqueline Silva da Silva
Morgana Domênica Hattge
Mariane Inês Ohlweiler
Agosto de 2017*

1 Programa de Ações Articuladas na Formação de Professores da Educação Básica.

SUMÁRIO

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	8
<i>Ivani Aschebrock Sulzbach</i> <i>Grasiela Kieling Bublitz</i>	
AS EXPRESSÕES CORPORAIS EXPERIENCIADAS NA ESCOLA.....	16
<i>Carla Cristina da Silva Marques</i> <i>Tania Micheline Miorando</i>	
ESTRATÉGIAS QUE INCENTIVAM O FASCÍNIO PELA LEITURA	24
<i>Joseane Rosa da Silva</i> <i>Luciane Abreu</i>	
“OLÁ, COMO VAI?” - UM CONVITE À APRENDIZAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
<i>Marta Terezinha Tag</i> <i>Tania Micheline Miorando</i>	
AMBIENTE HOSPITALAR: A CRIANÇA E O SILÊNCIO	40
<i>Deise Micheli Meith</i> <i>Silvane Fensterseifer Isse</i>	
BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
<i>Vera Lúcia Kuhn Bruxel</i> <i>Mariane Inês Ohlweiler</i>	
PERCEPÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
<i>Marina Lurdes Michels</i> <i>Rogério José Schuck</i>	
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	65
<i>Marli Reni Werle</i> <i>Jacqueline Silva da Silva</i>	
DESCOBRINDO UM NOVO MUNDO: ADAPTAÇÃO DE BEBÊS NA ESCOLA	73
<i>Sílvia Maria Moraes</i> <i>Tania Micheline Miorando</i>	
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA	81
<i>Camila Gräbin</i> <i>Morgana Domênica Hattge</i>	
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	90
<i>Fabiana Margarete Hofstetter</i> <i>Elisete Mallmann</i>	

INFLUÊNCIAS DE UMA GESTÃO PARTICIPATIVA ESCOLAR NO COTIDIANO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE BOM RETIRO DO SUL/RS-BRASIL.....	97
<i>André Luís Tanski Azeredo</i> <i>Daiani Clesnei da Rosa</i>	
A ESCOLA COMO UM LUGAR PARA O CORPO HABITAR.....	106
<i>Bárbara Regina Schwarz</i> <i>Mariane Inês Ohlweiler</i>	
O ESCUTAR PODE ESCAPAR AOS OUVIDOS	113
<i>Alissara Zanotelli</i> <i>Morgana Mattiello</i> <i>Grasiela Kieling Bublitz</i>	
A SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO MULTISSENSORIAL.....	115
<i>Mateus Lorenzon</i> <i>Cláudia Inês Horn</i>	
BRINQUEDOTECA UNIVATES: UM ESPAÇO PARA VIVENCIAR A LUDICIDADE	120
<i>Letícia Krüger</i> <i>Cláudia Inês Horn</i>	
CRIANÇAS COM IDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL INSERIDAS NO ESPAÇO DE ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	124
<i>Cecília Sostmeier</i> <i>Cláudia Inês Horn</i>	

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivani Aschebrock Sulzbach¹

Grasiela Kieling Bublitz²

Resumo: Este artigo tem como finalidade apresentar estratégias relativas à contação de histórias usadas por professoras na Educação Infantil para despertar interesses e concentração de crianças da faixa etária de cinco a seis anos de idade. O propósito é melhorar a prática de quem o faz, cuja justificativa são as contribuições que esta pode oferecer para o desenvolvimento das crianças. Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, abordando um estudo de campo através de questionário, aplicado a cinco professoras que atuam em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino, do município de Estrela/RS, sustentado por uma argumentação teórica em autores como ABRAMOVICH (2006), BETTHELHEIM (1998) e SISTO (2012) entre outros. Pôde-se perceber que professoras costumam contar histórias com frequência e gostam muito desta prática, apesar dos mais variados recursos tecnológicos também possibilitarem conhecer histórias para as crianças e estarem presentes no nosso dia a dia.

Palavras-chave: Contação de histórias. Crianças. Educação Infantil.

O presente artigo é baseado no Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia PARFOR apresentando um estudo relativo a estratégias que professoras usam para despertar o interesse e a concentração durante a contação de histórias e quais os seus objetivos ao realizar essa prática com crianças da faixa etária de 5 a 6 anos.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa com pesquisa realizada por meio de informações através de questionário com quatro professoras que atuam em uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública de ensino, do município de Estrela/RS e com a responsável pelo Projeto Hora do Conto das Escolas de Educação Infantil do município do mesmo. O questionário era estruturado com uma questão fechada de múltipla escolha e outras quatro abertas onde as pesquisadas responderam livremente conforme o assunto abordado em cada pergunta. As respostas foram analisadas e teorizadas tendo como principais suportes teóricos Abramovich (2006), Bettelheim (2007), Coelho (2000), Sisto (2012) e Silva (1999) construindo, assim, um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. Através dessa foi possível entender com mais profundidade porque a contação de histórias é tão importante e ter tanto a acrescentar para o desenvolvimento da habilidade narrativa das crianças.

Foi analisado como as professoras escolhem as histórias e com que finalidade elas contam as mesmas para as crianças com as quais atuam, quais seriam as contribuições que esta prática pode oferecer para o desenvolvimento das crianças. Silva, a esse respeito (1999, p.50) diz que “contar

1 Licenciada em Pedagogia - Parfor/Univates. Professora na Rede Municipal de Educação de Estrela, RS, BRA. – ivaasul@yahoo.com.br

2 Orientadora. Dra. em Letras. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS.

histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição latente, aliás, em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças”.

A vontade de desenvolver este tema em meu trabalho de conclusão se deu pelo imenso interesse das minhas filhas em escutar histórias, quando pequenas, assim como o das crianças da Educação Infantil, na qual atuo desde o ano de 1995, que também me levou a escolher este tema. Através da experiência como mãe e da prática como educadora aprendi que crianças gostam muito de ouvir histórias.

Na escola de educação infantil onde atuo, ao substituir colegas no intervalo delas, decidi contar histórias, pois precisava ocupar os alunos e não conhecia o nome de todos. Percebi que as crianças detinham sua atenção na história que estava sendo narrada, demonstrando grande interesse.

A contação era feita com auxílio de livros ou de histórias que eu mesma já conhecia, utilizando como recursos os gestos, diferentes entonações de voz, diferentes expressões faciais, para mostrar diversas emoções, como medo, admiração, tristeza, alegria ou raiva. Silva (1999), confirma que a história é importante alimento da imaginação, informando, socializando, educando, prendendo a atenção de quem a ouve, serenando e aquietando. Faz com que a plateia, através das histórias, aceite situações desagradáveis por meio da autoidentificação, ajudando a resolver seus conflitos, trazendo esperança, agradando a todos em qualquer circunstância de vida, idade ou classe social. Uma forma prática de incorporar arte à vida.

E todos os dias que eu voltava na turma, as crianças pediam para contar as mesmas histórias. Silva (1999, p. 9) pergunta: “Por que as crianças gostam tanto de ouvir histórias, e não se satisfazem em ouvir apenas uma vez, pedem para repetir mais e mais?”. Conforme Bettelheim (2007), uma criança é capaz de aproveitar na totalidade o que a história tem a lhe oferecer, no que diz respeito à compreensão de si própria e de sua existência de mundo. Se ela a ouve repetidamente e é dado tempo e oportunidade para se demorar nela. Assim as livres associações da criança com relação à história lhe fornecerão o significado mais pessoal da mesma e a ajudarão a lidar com problemas que a oprimem.

O desenvolvimento da contação de histórias na sociedade

Por meio de estudos, sabemos que em toda a história da humanidade a contação de histórias era usada para transmitir conhecimentos e reunir pessoas para a socialização. Já nos diz Silva (2009, p.34) que “narrar é um hábito tão antigo quanto o

homem sobre a Terra, e a plateia suspensa sobre os lábios do contador é tão cativa hoje quanto no tempo das cavernas”. Contar histórias é um meio de comunicação ancestral, pois Platão já se referia à importância de narrar contos para entretenimento e educação ética das crianças gregas (SISTO 2012). Até a Bíblia, um dos livros mais antigos, fala por intermédio de histórias. Nas sociedades tribais primitivas, transmitiam seu conhecimento acumulado por gerações, em crenças, mitos, costumes e valores preserváveis pela comunidade, através de contadores de histórias.

Conforme Barco et al (2001, p.24), o início da literatura infantil foi marcado “pela intenção de formar a criança, de ensinar comportamentos e atitudes e de sedimentar uma ideologia.” Ainda menciona que “somente aos poucos foram deixados de lado o pedagogismo e o moralismo para conquistar seu status artístico”.

A Literatura Infantil começou a ser pensada em fins dos anos 70 e “destinada às crianças e sua importância como formadora das mentes infantis” (COELHO, 2000, p.9). Aquela época “era um momento de transformações evidentes que atingiam, ao mesmo tempo, o âmbito da criação literária e o da educação”. Surge nesse momento, na literatura brasileira para crianças e jovens, muitos escritores com uma consciência nova de atuação social: abandonando o moralismo e reclamando a condição de artistas desejando a compreensão de suas obras, enquanto objeto estético firmando compromisso com a Arte e não com a Pedagogia, como era até então, surgindo propostas novas com recursos expressivos, nascendo uma literatura viva e rica (PERROTTI, 1986). A partir dos anos 80, aconteceram grandes mudanças em relação à Literatura Infantil:

Houve uma explosão de publicações, e a produção de livros infantis tornou-se mais especializada, com ênfase em temas como o cotidiano da criança, os contos de fadas modernos e em alguns casos, as denúncias sociais. Dependente das oscilações da moda e gosto, a literatura infantil, como bem de consumo, viu-se presa à constante apresentação de novidades, o que, muitas vezes enfraqueceu sua qualidade. (BARCO et al, 2001, p.31)

No Brasil, segundo Silva (2009), a literatura infantil não seria a mesma sem a existência de Monteiro Lobato, marcando a primeira metade do século XX, constituindo assim, as lembranças mais gratificantes da infância para milhares de brasileiros, e que capacitou em seu percurso de leitores e de cidadãos críticos prosseguir mundo afora. Lobato seguiu pelo caminho, fazendo com que o cidadão seja capaz de ter um pensamento independente, onde saiba analisar o mundo com olhar crítico, expondo e defendendo suas ideias e valores morais, o que não se cria num passe de mágica, mas precisa ser formado desde a infância.

A literatura infantil brasileira, com obras de alta qualidade estética: teve início com Monteiro Lobato e prosseguiu com algumas autoras contemporâneas, como Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Ana Maria Machado entre outros (SILVA, 2009).

A escolha da história

Através dos resultados do questionário pôde-se perceber que todas as professoras questionadas gostam de contar histórias, as contam com frequência e consideram essa prática muito importante para o desenvolvimento intelectual das crianças em vários aspectos como o enriquecimento do vocabulário, a oralidade, o senso crítico levando-a a pensar, perguntar, questionar, mexendo com o imaginário, com os sentimentos e conflitos pessoais.

O primeiro passo para contar uma história é a escolha dela, fazendo uma seleção considerando o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, faixa etária e condições socioeconômicos (SILVA, 2009). O educador deve escolher suas histórias com textos claros e adequados aquilo que deseja transmitir, devem apresentar qualidade artística, ser ausentes de elementos nocivos como linguagem de baixo nível e elementos de violência ou vulgares (DOHME, 2003).

Assim que o contador escolheu a história, ele precisa estudá-la e, para Silva (1999), isso não significa decorá-la, mas primeiramente se divertir com ela, captar a mensagem nela contida e após várias leituras fazer a identificação de seus elementos indispensáveis que constituem sua estrutura: a introdução, o enredo, o clímax e o desfecho. Uma história não é só introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão (SISTO, 2012). Ela é forma e conteúdo, que através do seu

estudo, cria-se a intimidade com as partes do conto que vai dar lugar para trabalhar com coloridos variados para cada movimento.

Duas professoras relataram que um dos motivos que as fazem escolher uma história são as ilustrações coloridas. No entanto, Bettelheim (2007), diz que as ilustrações e os coloridos desviam a atenção do principal objetivo da história, o processo da aprendizagem. Uma história ilustrada prejudica boa parcela do conteúdo de significado pessoal, pois a criança recebe as figuras prontas sem criar suas próprias imagens. Já Silva (1999), diz que as gravuras contribuem para a organização do pensamento principalmente de crianças pequenas na observação de detalhes, facilitando a identificação da ideia central, fatos principais etc. Para Sandroni e Machado (1998, p. 17), “a criança precisa do auxílio da ilustração – que tem uma linguagem direta – facilitando o atendimento das palavras que ela está ouvindo”.

Uma professora demonstrou preocupação com crianças especiais transmitindo às vezes suas histórias através de representações, sem falas ou conforme necessidades de cada criança e Silva (1999) diz que as crianças requerem um bom senso na escolha, como histórias curtas, expressivas, que acionem sua vida sem fazer alusão ao problema que estão passando. Três das professoras questionadas afirmaram escolher histórias para contá-las conforme interesse das crianças. Para Silva (1999, p. 14), “antes de contar uma história, precisamos saber se se trata de assunto interessante, bem trabalhado. Se é original, se demonstra riqueza de imaginação e se consegue agradar às crianças”.

A professora 2 diz que ao escolher as histórias que vai contar, elas precisam mexer com seus sentimentos, aguçar sua criatividade e também conhecer o público alvo para poder adaptá-las a cada realidade: “escolher nem sempre é uma tarefa fácil! São muitas as variantes que precisam ser controladas quando se escolhe uma história: o gosto pessoal, o público, o espaço da apresentação, o evento, etc” (SISTO, 2012, p. 33).

Aquele que se prepara para contar histórias deverá se preocupar em entender qual o seu valor educacional, isto é, como a narrativa se presta a desenvolver elementos como criatividade, imaginação, e senso crítico, e se preocupar também com quais valores ela trabalha. Isto auxiliará a dar ênfase adequada a passagens que esses elementos se desenvolvam. (DOHME 2003, p.45).

Segundo o resultado dos questionários, duas professoras escolhem as histórias a serem contadas conforme o tema que está sendo trabalhado, para poder usá-las como acréscimo nas atividades pedagógicas que estão em andamento naquele momento. No entanto, Bettelheim (2007, p. 217), diz que “quando se fala em compreensão intelectual do significado de um conto de fadas, devemos enfatizar que de nada servirá aproximar-se da narração dos contos de fadas com intenções didáticas”. Segundo Sisto (2012), quando a história é contada com função de servir como exemplo comportamental, servindo de lição, isso significa que a contamos com desvio da narração como arte.

Através do resultado do questionário, uma professora aprecia histórias realistas por estabelecer relação entre pessoas, tempo e lugares. Portanto, histórias extremamente realistas informam sem enriquecer, pois a criança ao escutá-las pode extrair alguma coisa delas, mas não extrai muito significado pessoal e sim somente o conteúdo óbvio (BETTELHEIM, 2007). No entanto, conforme Sandroni e Machado (1998, p.14), histórias sobre fatos reais são importantes,

porque ajudam a criança a entender sua origem e que tipo de relações existe entre ela, as pessoas e os lugares.

Cuidados que um bom contador deve ter para narrar uma história

Percebe-se que o educador deve ter alguns cuidados no momento da contação a diferentes instrumentos: estar atento ao ritmo da fala, saber projetar a voz, pronunciar as palavras com clareza, tornar expressivo o que se diz, variar os sons das frases, o que produz prazer em ouvir, olhar para quem se conta ajuda a criar naturalidade, confiar na apresentação e curtir o que está fazendo (SISTO, 2012).

Ao contar uma história, precisamos nos preparar e conhecê-la bem: “temos que visualizar mentalmente cada coisa que vai ser contada, para sermos capazes de recontá-la de memória sem precisarmos decorá-la” (SISTO, 2012). Porém, não são somente estratégias e um bom preparo do contador que despertam interesses em crianças referentes a ouvir histórias:

A categorização das narrativas infantis segundo os tipos de personagens que elas apresentam remete a um número variado de histórias. A escolha da natureza da personagem e de suas características (idade, hábitos, comportamentos...) determina a identificação da criança com o texto. As histórias de fadas, de animais, de seres da natureza e de objetos atraem a criança pequena nos seus primeiros contatos com a literatura, uma vez que alimentam sua mente fantasiosa e sua tendência ao animismo (BARCO et al, 2001, p. 101).

A contação de histórias, técnica arte ou dom, quase sempre nos leva às memórias afetivas da infância e nos esquecemos de que as histórias que ouvimos, lemos ou contamos fazem parte e são importantes da nossa formação (GREGÓRIO, 1998). A história contada é o livro da criança que ainda não lê (ABRAMOVICH, 2006). Através dela, ela amplia seus referenciais, provoca suas inquietudes, resolve seus suspenses, sente saudades, ressuscitam lembranças, caminhos novos são apontados, sorriso gargalhado, belezas desfrutadas e as mil maravilhas, mais que uma história pode provocar. Ouvindo histórias podem-se viver momentos de prazer, divertimento.

A Literatura Infantil é muito importante e precisa ser estimulada, “ela tem um papel fundamental a realizar numa sociedade em transformação servindo como formador tanto no estímulo realizado pela escola ou através da livre vontade entre leitor/livro” (COELHO, 2000). Precisamos nos preparar melhor para contar histórias, para conseguir competir com a tecnologia e atender com competência nossos pequenos espectadores, atraindo seus interesses, a concentração, fascinando-as sempre.

Como contar a história para despertar interesse e concentração

Para contar as histórias, o contador precisa estudá-la para apresentar, podendo fazer isso de diferentes formas, usando diversos recursos onde os mais utilizados são: a simples narrativa, a narrativa com auxílio de livro, o uso de gravuras, de flanelógrafo, de desenhos e narrativa com interferência do narrador e dos ouvintes (SILVA, 1999).

Para aproveitar bem o texto precisamos saber usar as possibilidades da voz: sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo muito importante, falar muito baixinho nos momentos de reflexão ou de dúvida e levantar a voz quando um tumulto está acontecendo, usar humoradamente sons que imitam ou sugerem os ruídos e os espantos (ABRAMOVICH 2006).

Precisamos pausar quando introduzimos o “Então”, e dar tempo para cada um usar sua imaginação às coisas que poderão acontecer. E é bom valorizar a ocasião que a desavença está acontecendo, dar muito tempo para que cada ouvinte a vivencie e tome sua posição.

Segundo as professoras questionadas elas contam histórias conforme interesse das crianças ou para complemento conforme abordagem do assunto trabalhado. Para despertar o interesse e a concentração, costumam variar bastante os recursos e estratégias como fantoches, teatrinho, máscaras de animais, painéis coloridos, malas antigas ou somente fantasias e para demonstrar sentimentos fazem diferentes entonações de voz, movimentos corporais, expressões faciais, gestos e dão risadas. Fazer pausas, estar atento ao ritmo faz com que entre narrador e ouvinte aconteça maior cumplicidade gerando maior interesse, interiorização e sensibilidade por parte de quem as ouvem.

As melhores estratégias para despertar o interesse e a concentração conforme o que foi analisado neste trabalho é: a escolha da história conforme faixa etária dos ouvintes; histórias com linguagem adequada, de fácil compreensão, sem vulgaridades e gravuras coloridas; acomodação confortável das crianças e para Silva (1999), a melhor arrumação é acomodá-las em semicírculos, numa posição confortável para que consigam ver o narrador e o material usado na contação sem forçar o pescoço. Pode-se falar sobre a história deixando as crianças curiosas; cantar antes da contação para deixá-las concentradas e atentas; uso do próprio livro. O contador também precisa gostar da história, saber contar com emoção sensibilizar o ouvinte e ter contato visual com ele.

Pode-se usar vários recursos para transmitir histórias, no entanto, a mais fascinante, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão é a simples narrativa (SILVA, 1999). Esta não requer nenhum acessório e se realiza por meio de entonações de voz, postura, gestos e expressão corporal. Observando todos esses elementos teremos êxito ao contar uma história, conseguimos conquistar a atenção, fazendo com que os ouvintes se concentrem e prestem atenção ao que está sendo narrado. A leitura de história, a apresentação ou a contação delas tem muito a oferecer em vários sentidos para o desenvolvimento das crianças.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece tantos níveis distintos de significado e enriquece a sua existência de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à sua profusão e diversidade das contribuições dadas por esses contos à vida da criança (BETTELHEIM 2007, p. 20).

A relação com o livro deve começar cedo, tanto em casa como na escola. Esse relacionamento se estabelece e fortalece principalmente pelo contato, pelo toque, pelo manuseio do livro já na fase pré-alfabética e através da contação de histórias pode ser criada a associação direta, determinante entre a leitura e a “magia” do livro. A relação da criança com os livros nos primeiros anos é muito benéfica à educação e ao desenvolvimento da cognição, raciocínio lógico, interpretação de texto e contexto, capacidade intertextual, fluência na leitura, incremento do vocabulário, ampliação da capacidade escrita, entre outros (PERROTTI, 1996).

Ao contar histórias, as professoras tiveram como objetivos alimentar o imaginário das crianças, ajudar a resolver seus conflitos e na autoidentificação para desenvolver a personalidade, mexer com a emoção e sentimentos delas. Através da contação, conseguem aperfeiçoar a oralidade, enriquecer o vocabulário, trabalhar a atenção, concentração e a paciência, bem como desenvolver o potencial crítico, fazendo pensar, perguntar e questionar. Faz com que crianças aprendem a

estabelecer ligação entre fantasia e a realidade, a ter compreensão da sequência lógica. No entanto, quase todas afirmam ter no ato de contar como principal objetivo, despertar o gosto, o hábito da leitura, com intenção de formar futuros bons leitores.

Considerações finais:

Esse trabalho apresentou a análise de estratégias que professoras utilizam ao contar histórias para despertar o interesse e a concentração com crianças da faixa etária de cinco a seis anos, bem como as contribuições que a contação pode oferecer para o desenvolvimento das crianças. O propósito foi aperfeiçoar a prática de quem conta histórias. As contribuições desse trabalho são de mostrar que precisamos cada vez mais nos preparar melhor para contar histórias, agregar com as tecnologias e atender com competência nossos pequenos expectadores, atraindo seus interesses, a concentração, fascinando-as sempre.

Foi possível perceber que, apesar dos mais variados recursos tecnológicos estarem cada vez mais presentes no nosso dia a dia, as professoras questionadas ainda costumam contar histórias com frequência e dizem gostar muito dessa prática, o que me surpreendeu positivamente. Portanto, a contação de histórias deve ser estimulada desde cedo, desde a Educação Infantil, para haver uma relação prazerosa das crianças com os livros tornando-os futuros leitores. O contato da criança com os livros, o manuseio deles nos primeiros anos de vida é benéfico à educação e ao seu desenvolvimento.

Não bastam somente bibliotecas, os educadores devem incentivar as crianças por intermédio de ações que despertem o gosto pelos livros, aguçando assim a curiosidade para que no futuro sejam indivíduos críticos, reflexivos, questionadores e transformadores de uma sociedade.

Constatou-se como a contação de histórias que muitas vezes parece ser uma simples prática para aquietar ou entreter crianças, é muito importante e tem muito mais a oferecer para o desenvolvimento das crianças do que poderia imaginar corroborando com Bettelheim (2007, p.20) que afirma que a contação “oferece tantos níveis distintos de significado e enriquece a sua existência de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à sua profusão e diversidade das contribuições dadas à vida da criança” e ao escolher uma história ele diz que “ela deve relacionar-se com todos os aspectos da personalidade da criança ao mesmo tempo”, estimulando a imaginação, reconhecendo suas emoções, até mesmo para encontrar soluções para seus problemas.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2006.
- BARCO, Frieda Liliana Morales; FICHTNER, Marilia Papaleo; REGO, Zila Leticia Goulart Pereira **Era uma vez- na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1^a edição. São Paulo: Moderna, 2000.

DOHME, Vania **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GREGÓRIO, Francisco Filho. **Guardados do coração**. Rio de Janeiro: Anais Livraria e Editora Ltda, 1998.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1996.

SANDRONI, Laura C., MAHADO, Luiz Raul (orgs). **A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura**. Projeto Ciranda de Livros, 1998.

SILVA, Maria Betty Coelho- **Contar Histórias uma Arte sem Idade**. 10ed São Paulo: Editora Ática, 1999.

SILVA, Vera Maria Tietzmann- **Literatura Infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura** -2ª ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SISTO, Celso **Textos & Pretextos sobre a arte de contar histórias** 3ª edição rev. e ampl. – Belo Horizonte Aletria, 2012.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho **Contação de Histórias em Hospitais** Disponível em:<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/denisesousa.pdf>. Acesso em 10 nov. 2014.

AS EXPRESSÕES CORPORAIS EXPERIENCIADAS NA ESCOLA³

Carla Cristina da Silva Marques⁴

Tania Micheline Miorando⁵

Resumo: A escola torna-se, para muitas crianças, o palco das mais diferentes formas de expressão e desenvoltura corporal para o ser humano. Este artigo objetiva apresentar as contribuições que as expressões corporais proporcionam no ensino e na aprendizagem dos alunos de uma escola multisseriada do Vale do Taquari/RS. As informações que subsidiaram o estudo originaram-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram produzidos por meio de entrevistas realizadas com as professoras da escola e questionários aos alunos, no período de fevereiro a abril de 2015. Alguns autores como Haas e Garcia (2008), Berge (1983) e Rector e Trinta (2003), guiaram o contexto teórico da pesquisa. Por fim, conclui-se que a expressão corporal é reconhecida pelos professores como indispensável na construção e na abordagem dos seus planejamentos diários.

Palavras-chave: Expressão corporal. Formação de Professores. Práticas pedagógicas.

Introdução

Acompanhando o dia a dia das crianças, percebe-se que em momentos distintos, elas interagem com objetos, com pessoas, com o seu corpo e com o próprio ambiente, de variadas formas. Nosso corpo sente, reconhece, transmite, mas, principalmente, vivencia cada momento dentro das suas características físicas, psicológicas e afetivas. Características estas que podem estar no movimento, na maneira de perceber algo, no silêncio de um instante ou na duração dele, no olhar, na fala, no viver de cada pessoa.

Ao longo da minha caminhada até então, como professora nos Anos Iniciais, também fui acadêmica do curso de Educação Física – licenciatura. Ainda em fase de conclusão da graduação de Educação Física, iniciei o curso de Pedagogia - Parfor. Neste mesmo período, cursando as duas graduações com muitos desafios, tive a oportunidade de realizar comparações entre o que estudava e o trabalho realizado com os alunos na escola, onde, em várias oportunidades, utilizei muitos dos ensinamentos adquiridos.

Este artigo é parte dos estudos feitos para o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, que dentre outros objetivos, pautou-se em identificar as possíveis contribuições que as expressões corporais proporcionam no ensino e na aprendizagem dos alunos do 1º ano ao 5º ano, da Escola Municipal Jardelino José de Vargas, localizada na cidade de Paverama-RS.

3 Artigo produzido a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia/Parfor/Univates.

4 Licenciada em Educação Física/Ulbra e Pedagogia - Parfor/Univates, é professora na Rede Municipal de Educação nos Anos Iniciais como também diretora da E.M.E.F Jardelino José de Vargas - Paverama-RS.

5 Orientadora. Mestre em Educação. Educadora Especial. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS.

O assunto “expressão corporal”, que cerca a discussão que apresento, foi relatado nas entrevistas realizadas com as professoras da escola, sendo uma questão chave na análise do planejamento diário de cada educadora. Segundo elas, a relação que o aluno estabelece com o seu corpo, em análise às suas expressões corporais, é o ponto culminante entre a avaliação que se faz em relação às aprendizagens dos alunos e a avaliação do ensino do professor.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardelino José de Vargas e teve como protagonistas as professoras e os alunos da escola. Este estabelecimento de ensino tem como organização no seu currículo turmas multisseriadas, que vão do 1º ao 5º ano e conta com o Turno Integral, sendo este de extrema importância, devido à realização de atividades extraclasse com os alunos. O estudo foi realizado com todas as turmas e professoras da escola, pois ela é considerada um estabelecimento de ensino de pequeno porte.

“Aos comandos”: a expressão corporal no ensino e na aprendizagem dos alunos

As crianças vivenciam o estímulo através de várias relações: no contato, na visão, na audição, no balbucio ou na fala. Estas capacidades de reconhecimento são as que possibilitam à criança criar, imaginar, conhecer; logo, é importante reconhecer o corpo em sua evolução, percebê-lo em seu desenvolvimento e em suas transformações.

Segundo Haas e Garcia (2008) o ambiente escolar deve ser provido de estratégias de atividades de expressão corporal. É necessário oferecer aos educandos variadas formas de expressão para que assim possam expandir suas capacidades. Por algum tempo, baseei meus saberes pedagógicos em experiências vividas na escola como estudante, espelhando-me nos meus próprios professores. Agora, com quinze anos de carreira, posso relatar que o meu olhar como docente mudou.

Quando iniciei o meu trabalho como professora, a inexperiência e a falta de conhecimento permeavam meus passos. Essa definição foi concebida através de reflexões que fazia, entre uma ou outra atividade realizada com os alunos, nas quais, não tinham um rendimento conclusivo. Como conhecimento, tinha a visão de que o professor era o centro e o aluno deveria caminhar até ele, sendo que o conhecimento deveria ser apresentado pelo professor e o aluno deveria interpretá-lo. Nesses momentos, muitas indagações aconteciam e a procura por respostas me fazia ir à busca de metodologias diferentes para aperfeiçoar o meu fazer pedagógico.

Primeiramente, a graduação em Educação Física me ajudou a obter o conhecimento que circunda o assunto voltado ao corpo, às suas possibilidades de expressões e todas as condições sobre a exploração da corporeidade relacionada à vida. O amadurecimento motor é uma delas e cada indivíduo tem sua evolução neste sentido.

A entrada na graduação de Pedagogia – Parfor foi um momento inesperado, mas que, sem sombra de dúvidas, foi um acerto. Veio em um período no qual, muitas dúvidas e anseios estavam acontecendo em minha vida profissional. Na realização de ambos os cursos tive que me adequar e adaptar para aproveitar todas as oportunidades de me tornar, além de uma profissional de Educação Física, também uma Pedagoga; e com um desafio maior: conciliar ambas as formações.

Relacionar o tema expressão corporal na vida escolar dos alunos foi fácil. O desafio foi discuti-lo, possibilitando uma reflexão embasada em subsídios coerentes e alicerçada por uma pesquisa envolvendo as vivências dos educandos, combinados às expectativas dos educadores.

Muitos estudiosos contribuem para basear o conhecimento voltado a totalidades da corporeidade. O tema expressão corporal é trazido por vários autores, em uma contextualização de relações, funções, percepções.

Senti, nas entrevistas realizadas com as professoras da escola, que corporeidade é um tema muito abordado em momentos distintos, dentro e fora da escola. Em muitas de suas falas, a correlação entre corporeidade e expressão corporal se deu e foi contextualizada de forma crítica. Segundo a entrevistada A:

O corpo [é um] meio de comunicação e devemos estimular nossos alunos a expressar através dele. Expressar sentimentos, emoções. A corporeidade é um tema muito debatido [atualmente] na escola, na mídia, no contexto educacional. Não sei como explicar. Mas o corpo é a principal fonte de expressão (ENTREVISTA, 21/04/15).

A expressão corporal possui pontos importantes no desenvolvimento do ser humano. A corporeidade está ligada ao desempenho motor ou ato motor: toda a nossa desenvoltura corporal durante um movimento qualquer. A expressão corporal é a forma expressiva desse ato motor. Um exemplo disso é quando corremos e expressivamente demonstramos muito cansaço ou quando, observando algo, mostramos feições aborrecidas, alegres ou medrosas.

Temos capacidades motoras que, muitas vezes, por não serem estimuladas, desafiadas ou até mesmo em relação ao estilo de vida que o indivíduo tem, não são desenvolvidas. Favorecer a criança, mostrando a ela novas maneiras de aprender um conteúdo, dentro das áreas do conhecimento, é possibilitar e estimular suas habilidades motoras no seu desenvolvimento.

O entendimento e a reflexão que as professoras possuem em relação à expressão corporal, e sua importância dentro da escola, é contextualizadora da vida contemporânea. Todas as entrevistadas realizadas mostram a importância que há no trabalho voltado às capacidades específicas de cada educando, dentro das áreas de aprendizagens. Um exemplo disso é o profissional da Educação Física, que ao trabalhar com os alunos possibilitará um olhar direcionado ao incentivo, à desenvoltura, ao conhecimento das oportunidades corporais, recreativas, físicas e esportivas.

O pedagogo, por sua vez, poderá problematizar as relações educativas que cercam as aprendizagens dos educandos, dentro do ensino proposto. E sua desenvoltura pedagógica irá criar momentos direcionados às dinâmicas, às atividades dentro de cada área do conhecimento, oportunizando a interdisciplinaridade no âmbito de ensino.

As professoras entrevistadas relataram que conseguem melhor visualizar o crescimento, o desenvolvimento do educando “quando há expressão do aluno” na percepção, na ação vivenciada e experienciada no dia a dia. Segundo a professora A, quando o aluno corporalmente vive a situação, da maneira que relata, interage ou até mesmo expõe o tema trabalhado, ele está conseguindo compreender. Mesmo que demore mais tempo para ele entender um conhecimento total sobre o assunto, o educando está se permitindo vivenciar e desenvolver com maior capacidade a aprendizagem.

As entrevistadas evidenciaram que todas as possibilidades de estimulação, envolvendo a expressão corporal, podem e devem ser trabalhadas em todas as áreas do conhecimento, e, principalmente, nas primeiras etapas do ensino fundamental.

Outra situação colocada foi a importância de oportunizar atividades práticas que instiguem o educando a entender e desenvolver melhor o que foi planejado pelo professor. Momentos que permitam ao aluno entender o conteúdo com mais facilidade e rapidez, atividades que darão ênfase a momentos mais descontraídos, mais espontâneos e dinâmicos. Um exemplo dado pela entrevistada A:

A atividade mais utilizada na turma do 1º ano, que está em processo de alfabetização, e que eles adoram, é de desenhar o número ou a letra nas costas do colega e tentar descobrir. Também faço com frequência esta mesma atividade para compreenderem o traçado das letras. Onde começa e onde termina a letra. Facilmente adquirem o conhecimento da escrita da letra, e alguns até pedem para repetir só para serem tocados novamente. Caminhar em cima da letra desenhada no chão também é interessante, pois observam como fazer a letra, caminham sobre ela e com o lápis fazem depois o mesmo percurso na hora de escrever. (ENTREVISTA, 21/04/15)

Ao reconhecer a importância que a expressão corporal experienciada na escola e na vida das crianças pode ter no desenvolvimento das capacidades e habilidades dos educandos, focamos algo que tem tudo a ver com a expressão, os sentimentos de cada ser. Dentre os relatos das entrevistadas, é possível analisar que as emoções, o que o aluno sente, é pertinente para se dar a aprendizagem de um determinado assunto.

A entrevistada A ao relatar que os alunos durante a atividade realizada querem ser tocados, deixa evidente mais um indicativo de que nem sempre o traçado da forma habitual no papel, na lousa, com o lápis individual, seja o suficiente para o aprendizado de alguns alunos. Em muitas situações, os alunos precisam do contato, através do tato, da visão e da audição, necessitando sair da individualidade e buscar o coletivo, o outro.

Os anseios, as sensibilidades, são pontos pertinentes nas falas das entrevistadas. Estas opiniões remetem ao viver de cada educando. As professoras destacam a presença do sentimento, que é o aconchego da expressão, sendo que expressivamente o aluno demonstra o que se passa com ele naquele momento e, respondendo ao sentimento, ele acomoda o corpo a uma resposta. Percebemos o outro não somente no olhar, mas na condição do espaço, no som que se propagou, no contato corporal. Garcia e Haas (2002) evidenciam a expressão corporal como integral, sendo percebida como sentimento e emoções do indivíduo, demonstrada através de sua disposição.

A criança, ao brincar, retrata sentimentos escondidos, lembranças vivenciadas, sonhos experienciados, caminhos fragmentados, festejados. Reconhecer a essência de cada momento, através da expressão corporal do indivíduo, é observá-lo e viajar na busca por novas interpretações, novas formas de aprendizagens. É desenvolver novos planejamentos de ensino e aperfeiçoá-los, apontando novos rumos, novas metodologias.

Essas considerações embalam o pensamento e instigam-me a repensar o contexto em que a criança aprende. A escola é parceira para a propagação de novas invenções e novas maneiras de se estruturar em seu currículo, reformulando-o e refletindo sobre a Educação. Os professores, por sua vez, divergem olhares e ações, convocando a novas formulações e embasamento de ensino.

Muito se fala almejando a interação social com o grupo no qual se está inserido, nos diferentes espaços da sociedade: escola, família, amigos, colegas. Questiono: Será que, ao possibilitar o encontro, o momento mais próximo um do outro em diálogos ou até mesmo com o contato corporal ou gestual, estamos interagindo socialmente? As pessoas, com suas vivências interpessoais, que

precisam, por exigência do trabalho ou na própria procura pelo outro, do contato, podem assim, estar interagindo ou se expressando corporalmente ao vivenciar esse momento?

As indagações vão evoluindo conforme o que vamos vivendo no dia a dia, construindo e reconstruindo nossa identidade, no encontro e desencontro com os outros, em um mundo que está em constante aceleração. O conhecimento e a percepção que os educadores devem ter com relação à expressão corporal são muito mais significativos do que realmente pensamos e constatamos do tema. A expressão corporal possibilita a integração de nossas relações e formula indagações que impulsionam para a busca de novas oportunidades de ensino.

González e Schwengber (2012) referem que a escola trata de saberes elaborados e analisam que o grande desafio da escola é fazer do ambiente escolar um ponto de encontro com os saberes, trazendo as percepções científicas, técnicas e estéticas. Científica quanto ao aprofundamento dos assuntos tratados, com análise em uma pesquisa mais qualificada que objetiva e pontua a relação contextualizada na prática de campo, através de experimentos e coleta de informações. Técnica ao introduzir subsídios com procedimentos que direcionam o entendimento dos assuntos abordados. A observação estética se dá quanto ao reconhecimento de cada ser em suas características de interação social.

A escola precisa contar com professores capacitados e proporcionar-lhes o acesso a esta capacitação, através de formação continuada e material de apoio para o seu trabalho. Dentro de uma organização escolar, poder objetivar seu planejamento e atrair seus alunos com a elaboração e utilização de materiais diferenciados, é uma condição importante para desempenhar as funções em ser professor. E para isto, precisam ter subsídios que apoiem, que estreitem suas informações, como ao promover curso de capacitação, momentos de apoio pedagógico, ocasiões de conversação sobre materiais e experiências.

A escola é também um espaço para compreender que gestos, muitas vezes, podem valer mais que mil palavras, que a observação em silêncio pode ser mais favorável à compreensão e que a interpretação de um determinado conhecimento é importante para quebrarmos paradigmas e entendermos o conceito de ensino e de aprendizagem na educação. Haas e Garcia trazem na sua obra aspectos importantes sobre a expressão corporal na área pedagógica:

A expressão corporal inserida na área pedagógica pode ser compreendida como um procedimento didático de caráter interdisciplinar que, ao ser incorporada no contexto escolar como matéria curricular/e ou extracurricular, com conteúdo específicos em diferentes disciplinas (educação física, educação psicomotora, dança e teatro), tende a ser um meio educativo que se caracteriza por apresentar, em sua essência, finalidades educativas que devem permear, especialmente, as atitudes e os comportamentos de criança e adolescentes além do ambiente escolar (HAAS E GARCIA, 2008, p. 20).

Estimular o aluno à exploração de diferentes espaços e materiais que amparem o planejamento diário do professor, é oferecer ao educando variadas formas e estímulos para aprender. Para isso, se faz pauta diária pensar sobre os métodos de ensino, que favoreçam o aprendizado dos educandos de forma mais natural e espontânea. É importante instigar o educando a expressar-se, não apenas pelas expressões orais e escritas, mas pluralizando os aspectos relacionados com o espaço em que vive, entre eles a dança, os jogos e as práticas esportivas.

Ao aplicar os questionários aos alunos, constatei em suas respostas que a maioria gosta de realizar as atividades propostas de uma forma diferente e preferem ser desafiados. Um exemplo

disso é a análise da resposta da questão que enfoca a preferência ao realizarem desafios, cálculos ou gráficos matemáticos. Grande parte dos alunos assinalou as lacunas que diziam que a prioridade para a realização das tarefas indicadas era através de jogos matemáticos ou de uma música, uma paródia, criada pela professora ou pelos colegas, para estudar o conteúdo proposto.

Estas percepções mostram que os alunos se divertem, demonstram mais interesse ou entendimento do assunto quando é proposto algo mais dinâmico, diferenciado do habitual, que seriam atividades xerocadas ou feitas no livro. E que em relação a alguns conteúdos trabalhados, fica mais fácil o entendimento quando a atividade foca os interesses dos alunos e oportuniza algo não padronizado, tradicional. Os alunos querem sair do lápis, do caderno, do livro. Haas e Garcia afirmam em sua obra que:

O ser humano é pura expressão. Seus gestos, olhares, sorrisos, lágrimas, voz, silêncio e imobilidade traduzem alguns dos múltiplos e inúmeros aspectos do seu mundo interior em sintonia com o mundo exterior (HAAS e GARCIA, 2008, p. 18).

Nos indagamos e procuramos respostas, muitas vezes, para aquele aluno que tem dificuldades de aprendizagem. Mas, já paramos para refletir sobre nossos procedimentos de ensino?

Há mais questões importantes que não deixaram de ser abordadas nas falas das professoras entrevistadas. Segundo a entrevistada B, não podemos ocultar a importância de outros profissionais, da Saúde, por exemplo, para trabalharem em rede na educação escolar. Precisamos refletir sobre as metodologias de ensino que utilizamos, proporcionar mudanças nas situações oferecidas, criar novas técnicas e nos qualificarmos, participando de formações e cursos.

Os alunos, principalmente nas primeiras etapas da educação básica, podem ser desafiados, encorajados a novas oportunidades de ensino. Envolvê-los em momentos diferenciados, como jogos, músicas ou até mesmo levá-los a ambientes diferentes daqueles a que estão acostumados, será uma forma de estimulá-los para a busca de outros caminhos na sua aprendizagem.

“Quem está diferente”: considerações finais

Identifiquei as contribuições da expressão corporal na aprendizagem dos alunos quando ouvi das professoras como é fundamental dinamizar suas metodologias de ensino, propondo situações que instiguem e estimulem o educando na compreensão de suas capacidades e habilidades.

Desse modo, pude reconhecer muitas situações de aprendizagem diferenciadas, que faz o dia a dia do professor ser muitas vezes, incerto, pois muitos processos são criados e experienciados em uma primeira vez na escola. Assim, o instigante dessa proposta é a incerteza do que não foi trabalhado ainda, do novo, do que será investigado e provado pelos alunos, e se não for aprovado, poderá ser adaptado, reformulado e experienciado novamente pelo professor.

O ensino pode ser algo questionador quando falamos de aprendizagens. Um educando pode não aprender igual ao outro, por isso podemos variar, estimular de diferentes maneiras a forma de ensinar. Relacionei vários pontos importantes verificados através das entrevistas com as professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardelino José de Vargas. Um deles é que, todas relataram que suas propostas direcionam e fundamentam a expressão corporal como base para o ensinamento de qualquer conteúdo trabalhado dentro e fora da sala de aula. Esta relação

se dá ao introduzir, por exemplo, brincadeiras, rodas cantadas, jogos na iniciação da leitura dos alunos do primeiro ano, etapa inicial do primeiro bloco do ciclo de alfabetização.

A expressão corporal é contextualizada pelas professoras da escola em seus planejamentos diários, em momentos criados, adaptados para trabalhar diferentes assuntos. Esses elementos foram percebidos ao observar as professoras em seu trabalho diário, nas atividades realizadas com os alunos.

Ao assistir, ouvir e discutir com as professoras, entrelacei muito do assunto e aprofundei questões importantes para a discussão deste estudo. O que foi pesquisado, não se esgotou neste estudo, pois as pistas favorecerão e virão a contribuir nas reuniões, nos momentos de encontro com as professoras na escola. Outro aspecto importante desse estudo é o entendimento dado pelas professoras sobre o conceito de expressão corporal. Todas elas reconhecem a corporeidade como sendo fundamental no processo de aprendizagem do educando.

O conhecimento que as professoras possuíam a respeito da expressão corporal se baseava no entendimento sobre o movimento corporal, a corporeidade. As professoras relataram que no decorrer das respectivas caminhadas como educadoras, tiveram oportunidade de aprofundar, de buscar informações e experiências mais específicas sobre o assunto. Informações estas, que hoje são parte integrante dos seus planejamentos. Dados como estes enriquecem o fazer pedagógico, divergindo nas formas de entender um mesmo conteúdo pelos educandos e instigando o educador a ir ao encontro do diferente.

A expressão corporal é parte integrante dos planejamentos e é percebida pelas professoras como fundamental, instigando, assim, o educando a se expressar nas maneiras mais diferentes e a compreender suas capacidades. É através dessas oportunidades de ensino que o educando terá mais possibilidades de acesso a diferentes conhecimentos.

Este estudo me levou a comprovar que, além da corporeidade, das relações corporais, o ser humano precisa expressar-se, sentir, favorecer suas competências no processo de desenvolvimento, tanto físico, como emocional, social e educacional. Neste caminho, perceber a expressão corporal desde o nascimento, observando formas, aspectos que contribuem para o crescimento e desenvolvimento natural do indivíduo, é enaltecer, beneficiar e abrir caminhos para mais tarde no ambiente escolar, consolidar as aprendizagens.

Concluo este artigo com a alegria de poder divulgar a importância em defender diferentes formas de experienciar e vivenciar situações de aprendizagem na vida escolar, distintas daquelas monótonas e tradicionais. E gostaria de provocar os educadores a experienciar novas oportunidades sempre pesquisando, estudando, aperfeiçoando suas metodologias, tendo a consciência de que na educação o professor é importante na aprendizagem que acontece entre os alunos.

Referências

BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento** / Yvonne Berge; tradução Estela dos Santos Abreu e Maria Eugênia de Freitas Costa; revisão Mônica Stahel M. da Silva. – São Paulo: Martins Fontes, 1983.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo, corporeidade** / Fernando Jaime González e Maria Simone Vione Schwengber; ilustrações de Eloar Guazzelli. – Erechim: Edelbra, 2012.

HASS, Aline Nogueira; GARCIA, Ângela **Expressão Corporal: aspectos gerais** / Aline Nogueira Hass, Ângela Garcia – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RECTOR, Monica; TRINTA, Aluizio Ramos. **Comunicação do corpo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ESTRATÉGIAS QUE INCENTIVAM O FASCÍNIO PELA LEITURA

Joseane Rosa da Silva⁶

Luciane Abreu⁷

Resumo: Este artigo traz contribuições sobre como estratégias de leitura utilizadas em sala de aula e a contação de histórias são apresentadas no processo de alfabetização de alunos do 1º e 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prudêncio Franklin dos Reis, localizada no bairro Morro Bonito, na cidade de Paverama, RS. Este estudo evidencia o trabalho das professoras do 1º e 3º ano da escola durante os momentos de contação e leitura em sala de aula. Ao fundamentar-se nas linhas teóricas de Abramovich (1995), Coelho (1990), Coelho (2000), Jolibert (1994), Sisto (2012), Solé (1998) e Zilberman (1998), esta investigação enfatiza a importância da leitura para as crianças, podendo-se assim incentivar a formação de novos leitores.

Palavras-chave: Importância da leitura. Estratégias de leitura e contação de histórias.

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa monográfica intitulada “Estratégias que incentivam o fascínio pela Leitura”, e traz contribuições de uma pesquisa de campo que buscou explorar as contribuições de estratégias de leituras utilizadas em sala de aula para diversificar os momentos de interação entre leitor e texto e também os momentos de contação de histórias apresentados no processo de alfabetização de alunos do 1º e 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prudêncio Franklin dos Reis, localizada no bairro Morro Bonito, na cidade de Paverama, RS, no ano de 2014.

O texto além de evidenciar o trabalho das professoras do 1º e 3º ano da escola durante os momentos de contação e leitura em sala de aula, traz experiências de estratégias de leitura que ampliaram o interesse do aluno em ouvir narrativas e desenvolveram também o gosto pela leitura, levando em conta que momentos diversificados podem tornar o hábito de ler algo interessante buscando mais e mais histórias, o que lhe auxilia no processo de alfabetização e letramento.

A pesquisa realizada enfatizou a importância da leitura no processo de alfabetização, demonstrando que alunos que leem aprendem com mais facilidade. Após as análises realizadas, foi possível perceber que a leitura é a base do conhecimento e que, dessa forma, precisa ser incentivada sempre, em qualquer ambiente, seja pelas estratégias utilizadas, pelas atividades propostas, pela participação na história ou pelo simples prazer de ler, ou seja, sem cobranças, nem tarefas posteriores.

Ler e ouvir histórias sempre estiveram presentes em nossa vida, por isso é necessário que habituemos as crianças a ler, é preciso que se crie estratégias para que os pequenos desenvolvam o

6 Pedagoga. Professora dos anos iniciais da EMEF Prudêncio Franklin dos Reis.

7 Orientadora. Pedagoga Especialista em Educação Infantil. Mestre em Educação pela UFRGS. Professora dos Anos Iniciais, no Colégio Madre Bárbara.

gosto pela leitura, sejam elas quais forem é importante que sirvam de incentivo para formação de cidadãos leitores, que retomem esse ato tão importante que se perdeu com o passar dos tempos. Conforme Solé:

Quando os alunos leem sozinhos, em classe, na biblioteca ou em suas casas, tanto com o objetivo de ler por prazer, como para realizar alguma tarefa para a qual é preciso ler, devem poder utilizar as estratégias que estão aprendendo (SOLÉ, 1998, p. 121).

Segundo Solé, é fundamental também que as crianças aprendam a criar estratégias de leitura que facilitem seu entendimento durante o ato de ler um livro, quanto mais forem estimuladas a ler, mais facilidade as crianças terão de compreenderem um texto e de destacarem nele o que realmente é importante no momento.

É evidente que a leitura nos aproxima à várias culturas e, que através de um texto, temos oportunidade de transpor as nossas fantasias, sonhos e realidades, bem como construir novos horizontes. Entendendo assim, que é fundamental despertar nos/nas alunos/as e em nós mesmos o gosto pela leitura. Precisamos desenvolver a capacidade de sentirem prazer ao ler, e também de serem produtores autônomos nas construções de seus conhecimentos. Segundo Solé:

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Outro aspecto importante ao trabalhar com tal postura é refletir se estas estratégias estão sendo condizentes com o objetivo que me propus no início do meu trabalho, se estou conduzindo a minha prática de forma coerente e comprometida com aquilo que acredito e com que busco conhecer através da apropriação e reconstrução de saberes. As estratégias de leitura relacionada a explorar o livro segundo Solé (1998) podem ser exemplificadas da seguinte maneira: antes da leitura referem-se ao momento que será despertado a motivação pela leitura, sendo abordado os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao que sugere a capa e o título do livro.

Posteriormente ocorre o momento: “Durante a leitura” neste onde a professora lerá a história em voz alta, procurando explorar as cenas apresentadas, a expressão dos personagens e seus objetos, oportunizando o despertar a curiosidade e o entusiasmo dos alunos, trocando ideias e opiniões das cenas expressas no texto. E o último momento será “Depois da leitura” onde é feita a recapitulação, comentando coletivamente sobre os fatos ocorridos e criando novas possibilidades para expressar outros possíveis finais. Assim percebe-se que:

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, aos alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas (SOLÉ, 1998, p. 70).

Meu interesse por esta temática girou em torno do conhecimento enquanto professora que trabalha com crianças de séries iniciais, uma vez que vários de meus alunos sentem prazer em ler e ouvir histórias porque foram estimulados por estratégias diversificadas de leitura em sala de aula.

O estudo foi composto de cinco observações na turma do 1º ano e cinco observações na turma do 3º ano. Nesse período fiz anotações em um diário de campo sobre: os textos utilizados; as estratégias; o interesse dos alunos; a participação das crianças no momento da contação e o desempenho das professoras no momento da contação. Além disso, fotografei e ainda anotei o que as professoras falavam sobre sua prática.

Meus estudos evidenciaram que ler é estar disponível, é poder viajar na imaginação, é experimentar sensações, é poder viver um mundo de fantasias, pois ao ouvir uma história a criança pode vivenciar experiências nunca antes vividas. Assim, é muito importante que se proporcione momentos de deslumbramentos para os pequenos, em que eles possam interagir e satisfazer-se com o que ouvem.

No decorrer de minhas observações, constatei que para turma do 3ª ano ler é uma diversão, todos gostam de retirar livros na biblioteca, de ler em sala de aula e esperam ansiosamente o momento da contação de histórias. A professora da turma criou um espaço na sala onde deixa livros ao alcance dos alunos para manipularem quando terminarem as atividades da aula. Como os alunos sempre solicitavam para ler os livros didáticos quando terminavam as tarefas, ela teve a ideia de trazer livros de história para sala de aula. Assim, quando os alunos acabam suas tarefas, têm livros à disposição na sala para lerem.

Certamente a aproximação entre a criança e leitura é algo delicado que requer certo esforço e dedicação. É um processo contínuo que deve ser iniciado cedo e estimulado na escola, enfatizando sempre a compreensão e a construção do conhecimento infantil. Logo, pode se dizer que a leitura esta vinculada diretamente à escola. Segundo Zilberman:

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo a transformá-las eventualmente no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim (ZILBERMAN, 1998, p. 14).

Conforme Zilberman, a leitura em sala de aula estimula a manifestação de sentimentos e palavras, conduzindo a criança ao desenvolvimento do seu intelecto e personalidade, aumentando assim sua capacidade crítica. Neste processo, as diferentes formas de se realizar a leitura na escola são de suma importância, pois a prática estimula a criança que com o passar do tempo começa a buscá-la de forma espontânea.

Do mesmo modo, na turma de 1ºano, a professora, ao trabalhar muito a contação de histórias, acredita que os alunos necessitam ser estimulados desde que iniciam seu processo de alfabetização, para que assim sintam satisfação em ler no decorrer de seus estudos.

Para a professora do 1º ano, ler é a base do conhecimento, por isso cria diferentes estratégias que buscam incentivar seus alunos a terem prazer em sentar e ouvir as histórias que conta, a mesma busca dar preferência às escolhas dos alunos para contar as histórias. Segundo Solé (1998, p.72) “ O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários

para aprender a aprender”. A leitura é o alicerce para o sucesso do aprendizado, é dela que surgem as interpretações, as descobertas e o conhecimento em geral. Estimular a leitura é construir o saber.

É fundamental despertar o interesse pela leitura desde cedo, pois a literatura infantil é um instrumento motivador e desafiador para compreender o contexto em que se vive e conhecer outras realidades que, habitualmente, não se tem contato. O acesso à literatura infantil é fundamental para a aquisição de conhecimentos. É uma forma de entretenimento; é fonte de informação e contribui para o desenvolvimento de um espírito crítico. A leitura na escola é fundamental para ampliar o repertório cultural das crianças por meio das poesias, histórias, lendas, parlendas e para um número variado de gêneros textuais.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1995, P. 17).

Segundo Corso e Corso (2006, p. 23) “uma vida se faz de histórias, as que vivemos, as que contamos e as que nos contam”. Entre as heranças simbólicas que passam de geração a geração, é inestimável a importância que as histórias agregam ao repertório infantil, pois despertam a imaginação, a criatividade e a construção da representação do símbolo.

À medida que as crianças entram em contato com o universo da leitura vão acessando às inúmeras informações, referências culturais, conceitos, conhecimentos prévios e valores que possuem e vão fazendo diversas relações com o seu universo cotidiano.

Durante o período de alfabetização, a criança precisa ser estimulada diariamente e nada melhor do que a contação de histórias para facilitar o processo de alfabetização. A criança, nesta fase, precisa ser incentivada para ir além do ambiente alfabetizador, por isso julgo importante também propiciarmos um ambiente leitor nas salas de aula, ou seja, leitura e escrita precisam acontecer simultaneamente em sala de aula, pois só assim teremos leitura e escrita como práticas sociais.

Uma fase muito importante para se incentivar e proporcionar a satisfação em ler é o período em que acontece o processo de alfabetização dos alunos, pois esses momentos ficarão guardados na memória dos pequenos e servirão de base para todo desenvolvimento pedagógico das crianças. Baseadas nessas premissas, as professoras observadas demonstram a importância da leitura e buscam encantar seus alunos diariamente.

Criar diferentes estratégias de leitura é proporcionar diversificadas opções de interesse para os alunos, é abrir um leque de possibilidades que podem render momentos de muito aprendizado. Ao propor uma estratégia de leitura, o professor poderá aproximar o aluno de si, tornando-o mais participativo e entusiasmado para continuar praticando o hábito de ler.

Como aconteceram os processos de contação

Percebi durante a pesquisa que existem três práticas diferenciadas ao contar história no trabalho das professoras observadas, ou seja, em uma das práticas a professora utiliza estratégias de contação na sala de aula e após o término dessa atividade a história serve de referência para

desenvolver uma atividade relacionada ao processo de aprendizagem. Outra prática desenvolvida é a de os alunos do 3º ano contarem histórias para os alunos do 1º ano, um momento de leitura por fruição, em que conhecem uma nova história e contam para os colegas, sem cobranças posteriores, ou sistematizações de aprendizagem sobre o texto propriamente dito. E a terceira prática é a da hora do conto que acontece na biblioteca da escola com uma professora específica.

Considero importante destacar que nem sempre um momento de contação precisa ser utilizado com uma prática de sistematização de aprendizado, é fundamental que ocorram momentos de ler ou de ouvir uma história por prazer, para que a criança possa ampliar sua imaginação e buscar uma boa leitura por deleite.

É conveniente que os professores tenham bem claro que a criança não deve considerar a leitura uma obrigação. Nem mesmo as escolas deveriam impor a leitura como tarefa obrigatória para os estudantes, muito menos incluir questões sobre as obras lidas em provas, pois estas práticas bloqueiam o interesse pela leitura. Devem sim estimulá-las a falar sobre o assunto que tratava a obra lida, com a maior liberdade possível. Conforme Sisto:

Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico. A palavra, com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética, que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional, capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal. Não é mais o tempo cronológico que interessa e, sim, o tempo afetivo. É ele o elo da comunicação (SISTO, 2012, p. 32).

De acordo com Sisto, é preciso que as crianças vivenciem momentos de descontração e emoção ao ler, instantes que lhes proporcionem sair do mundo real e perpassar um mundo de sonhos e fascinação, onde possam satisfazer suas curiosidades e viajar em seu próprio mundo sem compromisso com o possível ou o impossível, apenas vivendo seus sonhos.

As professoras observadas desenvolvem a prática da leitura, pois acreditam que é lendo que os alunos desenvolverão melhor sua aprendizagem e poderão criar o hábito da leitura. Acreditam que as estratégias utilizadas são motivadoras e levam os alunos ao entusiasmo, motivando-os a quando terminarem o trabalho buscar outros livros no cantinho da leitura para ler.

A criança leitora certamente será muito mais criativa e terá um vocabulário mais amplo, o que facilitará muito o processo de aquisição de alfabetização, ler é desenvolver a criatividade, a imaginação, ler é aproximar, é desvendar mistérios, é buscar soluções, ler é acima de tudo descobrir o novo, é desvendar mistérios e viver emoções. Conforme Abramovich, (1995):

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo o potencial crítico. A partir daí pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não pode ser feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar sendo sistematizado, sempre presente (ABRAMOVICH, 1995, p. 143).

A leitura é um tempo de liberdade, em que as crianças podem trabalhar a sensibilidade, os gestos, os sentimentos e as frustrações, desenvolvendo assim seu intelectual e tornando-se capaz de lidar com suas dificuldades pessoais, por isso é preciso que se faça leituras adequadas com a faixa etária das crianças, proporcionando momentos de interação e envolvimento com o texto, ler faz crescer e ampliar o conhecimento de mundo.

Betty Coelho (1990), afirma que sabendo da importância da história como fonte de prazer para as crianças e de seus benefícios no desenvolvimento infantil, não se pode improvisar, é preciso organizar a narração, garantindo segurança e naturalidade durante a contação.

Como o novo fascina e chama a atenção, certamente nenhuma criança gostará de estar sempre em um mesmo local, sentada, ouvindo uma história sem estímulo ou emoção, é preciso que se proponha o mais variado repertório de literatura possível, buscando sempre usar um suporte estimulador.

Na escola, trabalha-se muitos gêneros de leitura, romance, drama, comédia, poesia, terror e fantasia entre outros em sala de aula, pois existe um vasto repertório a disposição nas bibliotecas, cada professor pode fazer uma sondagem da área de interesse de seus alunos e disponibilizar as leituras adequadas para cada turma. Cada faixa etária apresenta interesse diferenciado, as preferências variam entre contos de fada, fábulas, histórias em quadrinhos, aventuras, lendas, mitos, poesias e também pelas sagas e trilógias.

Ao observar a hora da leitura das turmas em análise, percebi nitidamente os diferentes interesses pelos tipos de leitura, os alunos do 1º ano adoram ouvir livros de contos de fada, imaginam os personagens e se deslumbram com a magia da história e os do 3º ano adoram ouvir e ler histórias de aventuras e gibis, que passam emoção e desafios.

A partir daí, pude verificar que o interesse varia de acordo com a faixa etária da criança, por isso a importância de se fazer uma análise prévia de interesses em sala de aula, para assim trabalhar leituras que vão ao encontro do gosto dos alunos; no entanto, é preciso deixar claro que isso não é algo determinante para todas as crianças, estas preferências leitoras podem alternar de acordo com outros fatores como gênero, cultura e mesmo acesso a títulos variados.

Como surgem as estratégias de leitura

Contar história é uma arte, isso pode ser verificado no interesse das professoras cujas aulas observei. Pude perceber que utilizam técnicas diferenciadas de contação que tornam a hora do conto um momento de prazer e diversão. Obviamente é preciso que as histórias escolhidas estejam apropriadas ao público que se deseja atingir. Além disso, é preciso ter uma linguagem adequada e acessível, que possa agradar o maior número possível de alunos.

Percebi na sala de aula da turma do 3º ano que quando a professora entrou com uma caixa de livros novos que havia chegado na escola os alunos logo quiseram manuseá-los e ler o título das histórias. Possivelmente se o gosto pela leitura ainda não estivesse aguçado os mesmos não se interessariam em conhecer as obras que ali estavam, pois talvez isso não chamasse sua atenção.

Ao vivenciar essa situação, vi o quanto aquelas crianças se sentem felizes e encantadas durante a contação, a professora orienta as crianças, esclarece suas dúvidas e desempenha o papel de motivadora em sala de aula, fazendo com que seus alunos despertem o interesse para buscar novas leituras e ampliar seu repertório.

Neste artigo, pretendeu-se apresentar algumas estratégias de leitura utilizadas em sala de aula para desenvolver o fascínio pela leitura e despertar o prazer em ler, pois uma questão importante, a saber, é: Quais são as estratégias utilizadas com crianças no ciclo de alfabetização para desenvolver e estimular o fascínio pela leitura?

Ao evidenciar a importância da leitura nos anos iniciais, tomando como base a construção do conhecimento infantil verifica-se o interesse dos alunos em relação à leitura; identificam-se as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras e como estas contribuem para ampliação do repertório infantil.

Durante minhas observações, pude evidenciar que diferentes estratégias de leitura foram utilizadas pelas professoras em sala de aula e que estas tinham como objetivo buscarem a leitura por interesse próprio, pelo prazer de ler e de conhecer novas histórias.

Baseadas na premissa de que utilizar uma gravura, um boneco, um cenário, uma ilustração ou um recurso diferenciado, as histórias podem cativar os alunos para a hora do conto, as professoras do 1º e 3º ano observadas ao longo deste estudo consideram que, o novo encanta e que a cada nova proposta realizada em sala de aula, mais um aluno pode ser tocado pela prática e seduzido pela mesma.

No que diz respeito aos alunos, o presente estudo evidenciou que têm prazer em ler e ouvir histórias. Isso pode desenvolver melhor seu processo de alfabetização, ou seja, de compreensão e construção da escrita, revelando a importância de a criança conhecer e vivenciar o encantamento das histórias infantis para se apaixonar pelas mesmas, relatam as professoras.

Os alunos têm interesse por diferenciados tipos de leitura dependendo de sua faixa etária, os alunos do 1º ano adoram histórias simples, de encantamento, que proporcionem viajar pela imaginação e sonhar com um mundo de faz de conta, já os alunos do 3º ano preferem histórias de aventuras, super-heróis e enredos através dos quais possam criar um mundo de suspense, obstáculos e superação, realizando suas fantasias e vivenciando aventuras.

Evidenciei durante as observações que o projeto desenvolvido pelas professoras é muito válido no incentivo à leitura, pois elas proporcionam momentos de contação que envolvem os alunos em sala de aula e em casa com a participação das famílias nas leituras através da sacola da leitura, oportunizam momentos de leitura entre as crianças e assim promovem o prazer em ler entre eles, o que os cativa e faz os mesmos desejarem ouvir mais e mais histórias.

Percebi durante a pesquisa realizada que despertar o gosto pela leitura é um processo longo que não acontece do dia para noite, mas é importante saber que se tendo certeza do caminho a ser seguido, o objetivo certamente será alcançado, dificuldades existem para serem superadas e o processo de aprendizado é algo importante que requer esforço e dedicação.

Notar a evolução do aluno no gosto pela leitura é algo muito gratificante para quem acredita que a leitura é a chave do conhecimento. Ao vivenciar os momentos de contação certifiquei-me de que a utilização de estratégias é a chave para despertar o gosto pela leitura.

Criar um cenário, mudar o tom de voz, confeccionar personagens, participar do enredo ou até mesmo fechar os olhos e viajar no mundo do faz de conta, podem ser experiências marcantes para qualquer criança que ouve uma história. Percebe-se assim a grande importância de se propor novas experiências de leitura, de se quebrar a barreira do tradicional, inventar e viajar nas propostas a serem exploradas.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 5ª ed. – São Paulo, Scipione, 1995.
- COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10ª ed. – São Paulo: Ática, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil. Teoria. Análise. Didática**. 1ª ed. – São Paulo. Moderna, 2000.
- CORSO & CORSO, L. **Fadas no Divã**. Psicanálise nas histórias Infantis. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.
- JOLIBERT, Josette e Colaboradores. **Formando Crianças Leitoras**. 1ª ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SISTO, Celso. **Textos e Pretextos: sobre a arte de contar histórias**. 3ª ed. – Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. - São Paulo: Global, 1998.

“OLÁ, COMO VAI?” - UM CONVITE À APRENDIZAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁸

Marta Terezinha Tag⁹

Tania Micheline Miorando¹⁰

Resumo: Este trabalho é um relato de memórias da prática docente utilizando a música como recurso pedagógico no desenvolvimento infantil. Traz as narrativas e comentários que faço sobre o processo de musicalização em uma turma de dezessete crianças, de um a dois anos de idade, da Educação Infantil, nos anos de 2014 e 2015. O objetivo foi pensar sobre a prática pedagógica com a musicalização, realizada por mim, professora desta turma e a interação das crianças com a música. A investigação teve uma abordagem qualitativa, fundamentada em estudo bibliográfico e relatos pessoais, composto por observações e lembranças. Alguns teóricos presentes neste artigo: Brito (2003), Penna (2014), Barbieri (2012), Nista-Piccolo e Moreira (2012). Por resultados apresento que são muitas as contribuições da música no desenvolvimento infantil e os professores poderiam aproveitar melhor em seus planejamentos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Musicalização. Formação de professores.

O ser humano está em contato com a música desde o ventre da mãe, através de vibrações internas e externas. Após o nascimento, esse contato vai se ampliando conforme sua inserção no mundo e os sons e ruídos que a cercam passam a fazer parte de suas vivências.

Ao iniciar minha carreira como professora, utilizava a música em minhas práticas para lembrar alguma data ou momento histórico. Com o passar do tempo, percebi que as crianças gostavam muito de cantar e produzir sons e, através da música, elas aprendiam com mais facilidade. Quando passei a atuar também na Educação Infantil, percebi que com a música as crianças se desenvolviam e memorizavam melhor. Assim, aos poucos, fui propondo diferentes situações de aprendizagem com a música, muitas vezes inventando e adaptando conforme a situação ou atividade proposta.

Durante os anos de estudos no curso de Pedagogia Parfor, percebi que mudei minha prática docente e minhas concepções pedagógicas na Educação Infantil. Decidi-me por lançar um olhar sensível sobre as atividades realizadas com as crianças, através do qual pude acolher de forma mais significativa o seu envolvimento com os mais diversos tipos de músicas e sons e o que proporcionaram em seus momentos diários, em suas vidas. Por isso, utilizei meus importantes relatos sobre as experiências durante este período para o estudo de Trabalho de Conclusão de

8 Artigo produzido a partir do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia/Parfor/Univates.

9 Pedagoga – Professora de Educação Infantil da Creche Municipal Vó Marica – Bom Retiro do Sul/RS – martat.tag@gmail.com.

10 Orientadora. Mestre em Educação. Educadora Especial. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS.

Curso. Este artigo é um recorte daquele, que visou analisar as contribuições que a música traz para a aprendizagem das crianças, em relação ao seu desenvolvimento emocional, cognitivo e motor.

A música como instrumento de aprendizagem, já na primeira infância, torna-se um tema de extrema importância para que, os profissionais da Educação Infantil, e não diferente dos demais, se utilizem dela na elaboração de suas propostas de aprendizagens. O professor que está aberto a mudanças, amplia seus conhecimentos e se qualifica constantemente, facilitando e aprimorando a aprendizagem do educando, enquanto ser em constante transformação.

Neste artigo o objetivo foi pensar sobre a prática pedagógica com a musicalização, realizada por mim, professora dessa turma, e a interação das crianças com a música. Apresentarei observações sobre a prática do professor e como ele trabalha a música, bem como relatos a partir de como as crianças são estimuladas com a música e sua interação nos espaços pedagógicos em que a música está presente.

Este estudo foi feito a partir de minhas práticas e lembranças na Creche Municipal Vó Marica, localizada na cidade de Bom Retiro do Sul/RS com uma turma de 17 crianças da faixa etária de 1 a 2 anos de idade, que aconteceram nos meses de setembro a dezembro do ano de 2014 e nos meses de fevereiro a abril do ano de 2015.

A investigação realizada teve uma abordagem qualitativa, a partir de relatos pessoais de observações e lembranças. Para a discussão do estudo trago autores como Brito (2003), Penna (2014), Barbieri (2012), Nista-Piccolo e Moreira (2012), por já terem realizado investigações sobre a música e apresentarem argumentos importantes sobre o assunto em questão. Os dados analisados emergiram de minhas práticas e vivências com crianças pequenas que me fizeram refletir e mudar muito, enquanto realizava essa formação.

Considero muito importante a prática que o professor realiza com amor e comprometimento pensando no bem comum. Busquei em minhas memórias as emoções, as incertezas, o reconhecimento das crianças e dos pais em seus gestos e falas, das colegas que se interessavam e pediam sugestões e mesmos das críticas e indiferenças em relação ao trabalho que realizava. Assim, resolvi relatar as mudanças que me ocorreram nesse período, bem como o quanto aprendi e ainda irei aprender nessa caminhada.

A metodologia foi embasada no relato e registro de memórias das observações realizadas durante as minhas práticas diárias com atividades musicais. O relato de experiências passadas remete o ser humano a um processo transformador: a memória torna-se uma representação da realidade de experiências vividas, como também de experiências ainda não vividas. Uma difusão entre memória do passado com memória do futuro (SILVA; SIRGADO; TAVIRA, 2012).

As lembranças de situações já vividas produzem no ser humano reviver momentos significativos, fazendo-o refletir sobre suas ações. O professor ao lembrar sua prática também passa por esse momento de análise e reflexão e assim tem a possibilidade de fazer um paralelo sobre o processo de desenvolvimento da criança, bem como, o seu crescimento enquanto agente transformador.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um caderno de memórias no qual deixei registrado minhas lembranças e práticas e das observações, que realizo constantemente durante as atividades dirigidas e livres com as crianças. Através destas observações pude verificar a interação

das crianças de forma integral e em especial como se envolvia com a música e estimulando-se com o que ouvia.

Muitas vezes me surpreendo com o que acontece, procurando imaginar o que se passa na cabeça de cada criança. São situações que procuro anotar no relatório diário, para em outros momentos ler com mais atenção, o que me favorece no momento de planejar as atividades. A prática de anotar as observações facilita a análise, interpretação e apreciação que precisamos ter e que, embasados nos teóricos da área, se tornam suportes para a confirmação de sua importância.

As anotações compreendem todas as observações e reflexões que realizei sobre expressões orais e ações das crianças, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos sobre as mesmas. O diário de memórias pode referir-se às lembranças que mais marcaram minhas práticas e observações durante este período; através delas pude apreciar e respeitar as diferenças que cada uma possuía para fortalecer os relacionamentos.

A música proporciona ao nosso corpo uma variedade de sensações e sentimentos, que vão se modificando conforme o ritmo ou intensidade do som. Ela apresenta um contraste tanto positivo como negativo nas pessoas, ou seja, podemos estar tristes e ao ouvir um som agradável nos sentimos mais alegres, também podemos estar agitados e nos acalmar ouvindo uma música suave. Alguns tipos de sons e ritmos podem nos trazer reações contrárias, principalmente quando não gostamos de alguma música que não faz parte das nossas vivências. A letra da música, o som e a melodia podem servir de consolo, acalanto e até nos deixar irritados.

A letra, palavras utilizadas na escrita da música, nos instiga a cantar e repetir várias vezes se for agradável e fácil, principalmente quando as palavras rimam, pois a rima facilita a memorização dos sons. Através das rimas a criança é apresentada a novas palavras que modelam sua fala e ampliam seu vocabulário (GOHN; STAVRACAS, 2010).

O som também auxilia na memorização e no movimento corporal. A criança vai assimilando a densidade do movimento, realizando-os de forma rápida ou lenta, ajudando-a na sua coordenação e equilíbrio, mas é preciso que ela esteja familiarizada com os sons, para que não se sinta assustada e lhe impedindo de interagir.

A melodia acompanha a letra e o som e, sendo agradável ao ouvido da criança, faz com que se sinta convidada a participar e interagir com os colegas. Ela realiza movimentos com o corpo explorando todas as partes possíveis, demonstrando suas capacidades e habilidades. Mas não pensamos na música só como um instrumento de memorização e aprendizagem. Ela nos transporta ao imaginário, transforma nossos pensamentos e sentimentos, nos sentimos mais capazes e confiantes, o lado artístico aflora, até porque a música é uma arte, e criamos poeticamente. Em meio a essas interfaces também criamos e inventamos nossas músicas e poesias. E, na mistura de sentimentos, ao relembrar as músicas que gosto e utilizo em minhas práticas, veio a inspiração para escrever esta poesia:

Música interfere nos sentimentos
Podemos estar alegres e tristes ao mesmo tempo
Depende dos nossos movimentos
Às vezes agitados, outras vezes lentos.
Música é alegria. Vida, prazer.
Se não ouvimos, cantamos.
Se não lembramos, inventamos (MEMÓRIAS, MARÇO, 2015).

Através da música as crianças criam laços afetivos, se sentem mais seguras e desenvolvem sua autoestima e assim podem expressar os sentimentos e aflições pelas quais perpassam. É uma forma de representar através de brincadeiras seus medos e alegrias. Com a brincadeira a criança estabelece suas regras e aos poucos vai compreendendo que precisa deixar espaço para o colega se manifestar. Através dessas relações adquire sentimentos e atitudes de colaboração e ajuda, favorecendo sua sociabilidade. Então, procuro proporcionar esses momentos de brincadeiras e relacionamentos através da música, como destaque no relato a seguir:

Assim que a maioria das crianças havia chegado, convidei-as para cantar junto comigo uma música de acolhida e movimentos corporais. Ao final era para dar um abraço no irmão. Iniciei a música e eles ficaram me olhando. Na segunda vez, quase todos estavam cantando e realizando os movimentos. Foi aí que percebi que os que estavam dispersos vieram participar e na hora do abraço riam e abraçavam o colega com tanta alegria que ficavam por um longo tempo segurando a mão e rindo. Observei que alguns tinham suas preferências: o colega com quem estava acostumado brincar e houve também disputas para abraçar a profe (MEMÓRIAS, MARÇO, 2015).

Quando o professor se utiliza da linguagem musical, a criança se sente atraída pela melodia, demonstrando alegria e satisfação pelo momento. Existem diferentes tipos de músicas que podem ser utilizados em diferentes momentos e não necessariamente em momentos específicos. Todo ser humano precisa de um tempo para aprender, nada acontece de imediato. Para as crianças nessa idade a repetição favorece a assimilação e a compreensão das palavras como também a realização de suas ações.

É interessante ressaltar que a música é um ótimo instrumento para se trabalhar o movimento corporal. E assim como ela pode ser utilizada em diferentes momentos serve também para realizar diferentes movimentos corporais, bem como explorar os sons que o corpo pode produzir.

Logo no início do ano letivo, após o processo de adaptação de uma nova turma, trabalho a identidade, através de atividades em que envolvo o corpo e suas partes. Esse ano, ao iniciar este tema trabalhei com elas alguns sons que podemos fazer com algumas partes do corpo, sentamos em roda, no chão, e todos observaram:

Uma mão aberta a outra fechada que batia como um martelo, ao ouvir o som faziam o mesmo e diziam: tum, tum, tum. Estalei os dedos, tentaram fazer, não conseguiam, mas com o meu movimento repetiam: plec, plec, plec, com a boca: pa, pa, pa e bater palmas. Batiam as mãozinhas e riam. Repetimos os movimentos e os sons várias vezes, pois pediam. No outro dia, recebendo os que chegavam, sentei com eles para conversar e fazer carinho e uma menina começou a bater na mãozinha dizendo: tum, tum, tum. E todos fizeram junto os movimentos do dia anterior (MEMÓRIAS, ABRIL, 2015).

Uma atividade tão simples que proporcionou uma alegria enorme para mim. Quando o professor se dispõe a criar e se preocupa com o crescimento do aluno, não realiza uma atividade por obrigação, ele sabe que terá um retorno que pode não ser no dia seguinte como aconteceu comigo, às vezes demora um tempo, ou a criança vai demonstrar em outro momento de suas brincadeiras.

Estar sempre atento e observar com atenção as ações das crianças com frequência fazendo anotações, é uma forma de perceber que o que estamos proporcionando a elas, tem sentido e significado, e que vale a pena criar e arriscar com atividade novas.

Nesses momentos de interação das crianças com a melodia, o professor tem um grande aliado: o seu olhar observador. Ao mesmo tempo em que está proporcionando momentos de

aprendizagem, pode fazer uma autoavaliação de suas práticas na relação do aluno com a música e na dialogicidade (FREIRE, 2006) do processo que está realizando.

A música transmite alegria, também favorece a aproximação facilitando a relação com novos amigos. A amizade na turma favorece o crescimento de todos os envolvidos no processo, tanto os professores como as crianças se aproximam uns dos outros, sentem-se acolhidos e amados, descobrindo entre si alguém em quem podem confiar, que é amigo. É maravilhoso encontrar uma criança fora da escola ou, que está em outra turma, gritando pelo seu nome, atirando beijos, correndo ao encontro para dar aquele abraço. São momentos como esses que nos deparamos com a simplicidade de que não somos apenas “professores”, somos muito mais na vida das crianças.

Essa afetividade se expande na escola quando o professor se utiliza de cantigas para acalmar as crianças, acaricia, dá a mão, pega no colo, e assim ela vai criando vínculo com quem está lhe dando atenção junto dos outros colegas, sentindo prazer e alegria em estar ali naquele momento, muitas vezes não querendo ir para casa.

Através desses laços que a criança cria é possível perceber que se sente segura para demonstrar seus sentimentos. E é nessa relação de segurança com os outros que sua autoestima se amplia, permitindo o crescimento de suas aprendizagens. Veja o que uma mãe nos perguntou:

Eu estava sentada com as crianças, conversando. Na hora da chegada, havia poucas crianças. Chegou uma mãe e perguntou que música nós cantávamos com as crianças porque a filha dela em casa passava a maior parte do tempo cantando e pedia para ela cantar junto. Porém, ela disse que não dava para entender muito bem o que a menina dizia e nos pediu para escrever para ela cantar junto com a filha. E como não vamos dar valor para a música se até os pais demonstram desejo em aprender? (MEMÓRIAS, SETEMBRO, 2014).

Quando os pais se preocupam com a aprendizagem dos filhos e são parceiros da escola, a criança percebe essa relação e passa a compreender que os pais estão envolvidos. Isso é muito importante para o crescimento e a autoestima da criança. Ela se esforça, demonstrando sua satisfação para tornar esses laços contínuos e comprometidos.

A forma como o professor se coloca junto das crianças na hora da prática das atividades é muito importante. Estar perto, abaixar-se para estar na altura de seus olhos é uma maneira de o professor demonstrar segurança, carinho, afetividade, dar-lhes maior atenção, tendo firmeza e acreditando que o momento é com e para as crianças, conquistando sua confiança para se tornarem amigas e aliadas.

Também conversar com elas antes e depois das atividades é importantíssimo. O diálogo é uma forma de esclarecer o que se pretende realizar. A criança nessa idade, mesmo não falando, compreende o que o professor deseja e espera que ela faça. O tom da voz diz mais que o significado das palavras emitidas.

Observar se as crianças permitem tocá-las é uma forma de perceber suas aflições e medos. Através da observação que se faz referente a uma determinada criança ou ao grupo em que ela está inserida, nos permite ir além das expectativas para ver suas potencialidades. É uma forma de criarmos as relações de confiança que nos permitem conhecer e entender as crianças, uma habilidade oportuna de admirar e aprender (JABLON, 2009).

Esses momentos são oportunidades para o professor observar e perceber o que a criança precisa e até mesmo verificar o desenvolvimento delas com a finalidade de buscar conhecimentos

para ajudar na sua prática. Uma atividade que gosto de fazer é utilizar de materiais reciclados de higiene pessoal para trabalhar partes do corpo e os sons que produzem.

Utilizando os potes reciclados de xampu, desodorante, sabonete e outras embalagens, brincaram de tomar banho, cantando: “Lava, lava, lava a cabecinha, o bracinho, a barriguinha, a bundinha e a perninha”; e vamos fazendo os gestos, primeiro cada um faz em seu corpo, depois no colega. Um menino não deixou o colega o tocar, então chamei, e brinquei com ele, que também me evitou. Daí percebi que devia ficar mais atenta à essa criança (MEMÓRIAS, OUTUBRO, 2014).

As brincadeiras e interações com as outras crianças possibilitam a construção de regras. É importante que as crianças aprendam a esperar sua vez, oportunizar ao colega se manifestar, criar respeito pelas diferenças e auxiliar o colega que não interage, promovendo a sociabilidade.

Ao aprender essas ações ela está trabalhando seu autocontrole, sua paciência, percebe que não está só, que há outros que também necessitam de atenção. A criança também precisa aprender a respeitar o tempo do outro, pois cada um tem um jeito de realizar as atividades, apresentam dificuldades e esperam ajuda. Quando cantamos com todos é preciso organizá-los para que não empurrem os colegas, ou tocá-los na hora dos movimentos e assim já vamos construindo regras. E tem uma música que eles gostam muito, vamos conhecê-la:

Se os passarinhos voam eu também quero voar.
O biquinho para o chão, as asinhas para o ar.
O pé, o pé, o pé, a mão, a mão, a mão .
Dá uma volta meu amigo, aperte a mão do seu irmão (CANCIONEIRO POPULAR).

Apertar a mão do colega, da professora, tocar-se com respeito são ações importantes no dia a dia. Cumprimentar o colega e demais pessoas é um valor que precisa de atenção. É tão bom sentir que o outro deseja um bom dia, lhe dá um sorriso. Às vezes, estamos tão atarefados que nem nos lembramos de agradecer as pessoas com quem convivemos e trabalhamos, esses momentos são especiais e a criança precisa vivenciar para poder praticar.

Ela já possui experiências de movimentos é o ponto de partida para o desenvolvimento do esquema corporal, elemento básico na formação de sua personalidade. “A partir dele organiza seu comportamento, condutas e conhecimentos (...) seu corpo é um instrumento de ação e relação que necessita de estímulos desde o nascimento. Auxilia na construção expressiva e reflexiva de seus potenciais e limites” (NISTA-PICCOLO & MOREIRA, p. 38-39. 2012).

A partir do que relatei, percebi que a música está presente no dia a dia e é um meio que a criança utiliza para expressar seus sentimentos, medos e alegrias espontaneamente. Através de situações significativas ela manifesta a interação, o entusiasmo e a sociabilidade, utilizando o corpo para demonstrar o desejo e prazer no momento de apreciar, refletir e realizar suas próprias produções, com autonomia.

O professor utilizando a música de forma consciente e segura na elaboração do seu planejamento estará proporcionando para as crianças atividades significativas que colaboram com seu desenvolvimento, assim como estará desenvolvendo em si o sentido da observação e reflexão.

“Ciranda-cirandinha, vamos todos cirandar!” Vamos entrar no ritmo de uma nova música!

A música na Educação Infantil proporciona às crianças momentos de alegria, prazer e satisfação. Ela vai interagindo com as demais pessoas com quem convive de forma sociável, adquirindo conhecimentos que auxiliam no seu crescimento. A música atinge todas as dimensões do desenvolvimento infantil.

Ao final deste artigo, a questão de pesquisa levantada, levou-me a considerar que a música amplia o universo sonoro da criança, sendo construído culturalmente. É um elemento que nos recorda o passado, se processa no presente e nos transportam para o futuro. Permite ao ser humano construir seus significados nas relações com os outros seres e com o mundo em que está inserido.

No desdobramento dessa questão quando se propõe à criança uma diversidade musical é para torná-la familiarizada com outros sons, despertando o gosto de querer, ou não, ouvir outras músicas e fazer suas escolhas - aspecto que a levará a desenvolver sua autoestima para que se torne crítico e pensante de suas ações.

Na realização desse trabalho percebi a importância da música em minhas práticas docentes e quanto foi mais fácil me envolver com as crianças, criando vínculos e sentindo a interação que manifestavam com os diferentes sons que ouviam. Ficou claro que as crianças apresentaram um bom desenvolvimento e interesse pelas atividades quando relacionadas à música.

Durante o processo deste estudo, percebi que a partir das observações e lembranças que trouxe para repensar, mudei minhas concepções, aprendi junto das crianças. A observação que se faz do outro precisa de uma análise, para que se possa conhecer melhor e refletir sobre as ações feitas. As observações que realizei possibilitaram compreender o que faz a criança sentir desejo de participar e abriram caminhos para melhorar minhas práticas.

A metodologia retratou a forma de como utilizo a música em minhas práticas docentes e planejamentos, possibilitando a reflexão e análise do meu papel de professora enquanto agente transformador e mediador do processo de aprendizagem. Relembrar momentos vividos possibilita ao profissional reavaliar suas práticas, bem como perceber que está proporcionando aprendizagens significativas para que a criança se desenvolva de forma integral.

O corpo também apresenta estímulos ao ouvir um som. Vivemos num mundo musical e estamos condicionados a determinados barulhos, o que nos faz movimentar o corpo intencionalmente. Utilizar a música para desenvolver o movimento corporal e explorar os sons que o corpo produz é importantíssimo, é através da brincadeira que a criança expressa seus sentimentos e sua criatividade.

A criança amplia seu universo sonoro, emocional e social. Na relação com outras pessoas cria vínculos que possibilitam se expressar de forma criativa e independente. Conhecendo os mais diferentes tipos de músicas de outras culturas, aprende a sentir, ou não, o gosto por determinados ritmos, selecionando os que lhe agradam, desenvolvendo-se como um cidadão crítico.

Destaco algumas lembranças de minhas práticas com os pequenos, por considerá-las muito interessantes, pois com a utilização da música aprendi a observar as crianças de outra maneira, posicionando meu olhar além do ato de cantar. Comecei a dar atenção às expressões e movimentos que realizavam e passei a conhecê-las melhor, enfim, aprendi a aprender. Desde então, sempre

que trabalho com música converso com as crianças, escuto o que dizem e procuro contextualizar minhas práticas, intervindo em suas ações sempre que necessário.

A realização desse trabalho me trouxe gratificações, refleti sobre minhas ações e a forma de como utilizo a música no planejamento e nas práticas das atividades. Pude analisar quais os momentos em que a música contribuiu no desenvolvimento das crianças, para comparar os resultados sobre minhas impressões. Em cada lembrança relatada sentia-me feliz e realizada. Passei por muitas mudanças perante as ações docentes, os relacionamentos sociais e, principalmente, no meu desenvolvimento pessoal/profissional. É preciso estar em constante formação, evitando a tradicional rotina, buscando a criatividade, credibilidade e segurança nas ações realizadas.

Referências

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo. Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento de Mundo.** Brasília: MEC/SEF, v.3. 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo. Peirópolis, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.
<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>(acesso: 15/09/2014, às 13:03h)

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. **O Papel da Música na Educação Infantil.** EccoS Revista Científica, vol. 12, núm. 2, julho-diciembre, 2010, pp. 85-103 Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518580013>. (acessado:27/05/15 às 21:38).

JABLON, Judy R. DOMBRO, Amy Laura. DICHELMILLER, Margo L. **O Poder da Observação.** Artmed. 2.ed. 2009.

NISTA-PICOLLO, Vilma Lení. **Corpo em movimento na Educação Infantil/** Vilma Lení 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

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2.ed. Porto Alegre. Sulina, 2014.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; SIRGADO, Angel Pino; TAVIRA, Larissa Vasques. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. Cad. CEDES, Campinas , v. 32, n. 88, p. 263-283, Dec. 2012 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622012000300002&lng=en&nrm=iso>.accesson 22 Apr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622012000300002>.

AMBIENTE HOSPITALAR: A CRIANÇA E O SILÊNCIO

Deise Micheli Meith¹¹

Silvane Fensterseifer Isse¹²

Resumo: O presente estudo é um fragmento de monografia do Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pretende-se tecer algumas reflexões acerca do corpo infantil no ambiente hospitalar, visando a compreender como é a experiência corporal de crianças hospitalizadas diante da regra instituída do silêncio. Para que tal reflexão se fizesse possível, foi necessário conhecer o modo como as crianças estão agrupadas no ambiente hospitalar, qual é o espaço de movimento disponível para as crianças, de que forma o espaço físico é organizado e como é a rotina desses corpos. Como metodologia de pesquisa foi utilizada a cartografia, uma forma de pesquisa comprometida com o processo de criação, as intensidades, as vivências, as experimentações e a atenção. Os participantes da pesquisa foram crianças com idades entre 2 e 12 anos, hospitalizadas ou aguardando atendimento no hospital. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que dentro desse espaço destinado a curar corpos, as crianças convivem sistematicamente com restrições ao volume de sua fala e movimento, muitas vezes compreendido como agitação prejudicial à sua recuperação.

Palavras-chave: Criança. Corpo. Contexto hospitalar. Experiência. Silêncio

I Introdução

O presente artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões acerca das relações: criança e silêncio dentro do ambiente hospitalar. Trata-se de um recorte da monografia desenvolvida no curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates. O que moveu a pesquisa foi a busca por elementos que contribuíssem para a compreensão de como é a experiência corporal de crianças enquanto hospitalizadas. Foi possível perceber, durante a pesquisa, que constantemente silêncio e crianças precisavam habitar o mesmo espaço. Uma experiência um tanto “conflituosa”, visto que criança e silêncio precisam habitar o mesmo ambiente diversas vezes.

O método de pesquisa usado foi a cartografia, que, conforme Kastrup e Passos (2013), não faz uso da neutralidade, pressuposto muitas vezes compreendido como fundamental em estudos científicos. Para ser considerada cartografia, é preciso haver uma relação entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser pesquisado. Assim, o cartógrafo vai expondo suas impressões, sentimentos, considerações no decorrer da pesquisa. A proposta se constitui em uma pesquisa de campo em que os pesquisadores, os cartógrafos, habitam o ambiente hospitalar, observando como é a hospitalização dos corpos infantis que por ele transitam, atentando para as experiências e deixando-se afetar pelos acontecimentos.

O trabalho de campo foi desenvolvido em um hospital do Vale do Taquari/RS, nos meses de janeiro e fevereiro de 2015. Durante esse período, foram realizadas dezessete entradas no hospital,

11 Pedagoga. Universidade do Vale do Taquari - Univates. Email: deise.meith@yahoo.com.br

12 Orientadora. Dra. em Ciência do Movimento Humano. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS.

sendo que cada uma tinha duração de aproximadamente cento e cinquenta minutos. Participaram da pesquisa, onze crianças com idades entre 2 e 12 anos.

II A cartografia

A cartografia, metodologia escolhida para essa pesquisa, sugere abertura, propõe um olhar atento e sensível, cuja visão vai além do que está posto, ou seja, o pesquisador interage com o objeto ou sujeito da pesquisa, deixando-se afetar pelo processo de investigação. Kastrup e Passos (2013, p. 270-271) destacam que:

A pesquisa deixa de ser produção de conhecimento do sujeito cognoscente sobre o objeto, do pesquisador sobre o campo, para ser ação de “estar com” ou de transversalidade em um plano comum. A cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado tomados como realidades previamente dadas, mas esses pólos para assegurar sua relação de coprodução ou co-emergência.

A cartografia permite esse momento de experienciar, de acompanhar os movimentos e, essencialmente, expressar sensações e afetações, que, nesta investigação, só puderam ser construídas e colhidas justamente por terem sido consideradas e trabalhadas no caminho da pesquisa. Costa (2010) afirma que esta é encontro, motivo pelo qual ela deve ser composta no território. Entretanto, isso não é fácil, pois é preciso se desvencilhar de algumas marcas, buscar, ver além do que já está posto como uma verdade imutável, compor, criar e recriar no território.

A cartografia auxilia a pensar as fissuras do processo. É um método bastante rigoroso e está em constante movimento. Logo, exige que o cartógrafo esteja aberto, atento aos detalhes que, num primeiro olhar, parecem insignificantes, só podendo ser percebidos quando os sentidos estão aguçados.

Para fazer os registros das afetações, descobertas, vivências e experiências em campo, foi usado diário de campo. Ele se tornou um instrumento fundamental para compor a pesquisa, haja vista ter sido a base para a análise dos encontros, já que nele foram registrados todos os movimentos ocorridos durante a investigação. Para Bocco (2009, p. 66-67),

O diário não pretende relatar tudo da vivência de quem o escreve, ele é apenas um traço feito de notas e experiências que se mantêm longe da linguagem científica, optando por uma escrita mais literária que permite a expressão dos planos difíceis de serem colocados em uma linguagem técnica ou apenas descritiva. Como não é feito para um leitor, o diário acompanha a espontaneidade do agenciamento sem deixar-se capturar por uma preocupação com a produção formal. Por esse motivo, é um registro que traz a intensidade do acontecimento, captando os elementos da cotidianidade enquanto estes criam novas configurações. Mas não se pode pensar o diário como uma simples técnica de relatório, pois não se trata de coletar dados, já que estes nunca existem como objetos esperando serem descobertos. O diário é um *produtor* da mesma, operando como dispositivo que gera saberes e realidades mais do que os descreve.

Conforme Bocco (2009), o diário de campo é um instrumento fundamental, talvez um dos mais importantes para que possa haver a efetivação da cartografia, já que as fissuras dos encontros são nele registradas.

III A experiência

O objetivo central desse estudo foi compreender a experiência corporal de crianças enquanto hospitalizadas. Para isso, buscou-se conhecer o espaço de circulação possível e a organização do tempo dentro do ambiente; compreender o relacionamento entre os corpos infantis com equipe médica, enfermeiros e demais funcionários e observar as regras de funcionamento da instituição. Objetivou-se, pois, vivenciar cartograficamente a rotina hospitalar para compreender a experiência dos corpos infantis.

O emprego do termo experiência, nesta pesquisa, refere-se a algo que promove algum efeito, que toca, afeta, promove reestruturações. Bondía (2002) atesta que a experiência é sempre individual, particular. Ninguém sente algo da mesma forma, ou recebe as coisas do mesmo modo; sempre depende de sua condição enquanto sujeito. “Ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja revivida e tornada própria” (BONDÍA, 2002, p. 27). Neste sentido, o acontecimento, para se tornar uma experiência, precisa, necessariamente, produzir algum efeito, que é subjetivo a cada pessoa.

Bondía (2011) observa que experiência é algo que nos passa, ou que nos atinge e gera uma mudança, ou seja, um fato inusitado nos acontece, e a experiência nesse entendimento faz cada vez menos parte da vida das pessoas, visto que não deixamos tempo para que ela aconteça. Bauman (2003) explica que o pensamento exige parada e reflexão. É preciso analisar o que foi alcançado, ou então os fatos ocorridos. Conforme propõe Bondía (2002), é preciso “perder tempo” para assim atingir uma experiência intensa.

Em tempos de um mundo veloz, cada vez mais nos parece difícil sossegar, deixar-se tocar por algo, essa liberdade é escassa. Mas, ao surgir uma doença, somos obrigados a parar. Tem-se aí uma experiência que normalmente é compreendida em um primeiro momento como sendo algo negativo, visto que é preciso mudar a rotina, puxar as “rédeas” e cuidar de si. O que fazer nesse momento? Como as pessoas reagem ao serem afetadas por alguma moléstia? Como vivem a hospitalização, quando esta se faz necessária? São experiências de crianças hospitalizadas, bem como de seus familiares, que são abordadas nesse texto. Crianças que precisam, mesmo que por um curto período de tempo mudar de hábitos em um lugar diferente do habitual, com pessoas diferentes. Os pais e responsáveis também precisam se organizar para cuidar dessa criança.

IV Corpos infantis e o silêncio

Ao acompanhar a rotina do hospital, observamos especialmente como era a experiência dos corpos infantis e a forma como estavam agrupados e se movimentavam; a organização do espaço físico (quarto) destinado às crianças; se havia brinquedos, livros, materiais para escrita e pintura, desenhos, música, televisão; enfim, algo que lhes permitisse e/ou as levasse a brincar.

No total, foram onze crianças participantes, que estavam hospitalizadas ou aguardavam atendimento, e cuja idade variava de dois a doze anos. Devido às características de sua internação e o tempo de que dispúnhamos no momento, algumas foram observadas mais de uma vez. É importante destacar que nenhum dos pacientes envolvidos na pesquisa estava com alguma doença crônica; sua estada devia-se a viroses, infecções, alergias, gripes fortes, anemias. O tempo de internação variava conforme o caso.

San'Anna (2001) faz uma provocação ao afirmar que, tornar-se paciente, embora possa parecer estranho, é algo normal dentro do ambiente hospitalar, já que as pessoas que por lá circulam, mesmo não necessitando de um atendimento médico, precisam aceitar o que é regrado, ou seja, seguir a rotina e se submeter às constantes esperas. As crianças, por sua vez, precisavam compreender, no hospital em que a pesquisa foi realizada, que não existia espaço destinado ao brincar, nem mesmo no quarto 139, o quarto das crianças, a ala pediátrica do SUS. O 139 é um quarto como qualquer outro do hospital, cores neutras e muito branco, a única diferença é que no alto da parede havia a representação, em forma de quadros pintados, da história da Chapeuzinho Vermelho.

Além de não haver espaço nem objetos que remetesse ao brincar, as crianças precisavam respeitar a norma maior do hospital: o silêncio. Naquele espaço de curar corpos, eram quase proibidas de falar alto ou se agitar. Assim, ambos – o silêncio e as crianças - precisavam habitar constantemente o mesmo espaço. Isso não era nada fácil!

Cinco dias de hospitalização, o rosto do pai demonstra cansaço. Com celular em mãos, virtualmente, os dois jogam cartas. Num relance, o pai olha e explica: "O tempo não passa aqui, o jeito é jogar joguinho no celular". E seguem o jogo; o pai ensinando o filho. Permanece ali, muda, estática, fruindo com aquele belo momento de amizade que se estabelece nesse leito de hospital. O silêncio é interrompido: "Pai, vamos logo fazer o exame, eu quero ir pra minha casa". Explicações são dadas. Douglas¹³ aceita a situação e, com ajuda, desce da cama. Vai em direção ao armário. Com um sorriso nos lábios, apresenta-me três aviões de papel confeccionados no dia anterior. Alegro-me ao ver seu entusiasmo. Ele atravessa o quarto e convida o pai para brincar. Embora o cansaço em seus olhos, era perceptível a felicidade do pai atrelada ao bem-estar físico que a criança aparentava. Por vinte minutos, muitos risos, chinelo batendo no chão. E vários alertas do pai ao menino: "não grita, aqui é um hospital" [...] "Aquele tia vai vir xingar de novo"! [...] "Não faz tanto barulho no chão, aqui é um hospital". A brincadeira estava divertida até se ouvir e ver um sinal (como se anunciasse o final do recreio): aparece uma enfermeira à porta e anuncia: "Pode voltar a se acalmar, tem muito barulho aqui, pode voltar para cama, já vou trazer o soro". A brincadeira é interrompida (DIÁRIO DE CAMPO, 30/01/15).

Foi um lindo momento; a alegria era contagiante apesar da situação com a qual o menino se deparava, a doença que o acometia não era motivo para reclamações, ou queixas, sobre o fato de estarem na condição de pacientes. Pelo contrário, pai e filho buscavam formas de potencializar o tempo, embora essa opção contrariasse as regras do hospital, já que as brincadeiras que eram criadas resultavam em barulho, risos, diversão.

Aquele menino de sorriso maroto nos remeteu a Ceccim e Feuerweker (2004, p. 1407) quando afirmam que, mesmo que o corpo, muitas vezes, esteja "preso à cama, a mente está liberta". Nesse caso, Douglas, apesar das adversidades do momento, extrapolara, pois sua criatividade, aliada à vontade de sair da condição de criança doente que permanece em silêncio na cama, levou-o a construir aviõezinhos que o divertiram por muito tempo na hospitalização.

Ignorando os pedidos de silêncio, ele, em sua ousadia, permitia-se seguir o brincar. Segundo Fortuna (2008, p. 43), "[...] trata-se de um brincar criativo, transformador e reiteradamente transformado, o que requer ousadia e coragem de inventar, tanto quanto disposição de abrir-se para o novo e o diferente de todos os dias". Era assim que Douglas brincava: de forma criativa, transformando o quarto 139 em um lugar alegre. Não havia tristeza ali, ao menos enquanto ele

13 Os nomes utilizados nesse artigo são fictícios.

podia brincar. Entretanto, este brincar foi bruscamente interrompido. O silêncio deveria voltar a constituir o cenário do quarto.

Triste e cabisbaixo, Douglas volta para a cama; resmunga baixinho que não quer soro; que demora muito para descer naquele fio; e daí ele tem que ficar sentado, sem poder brincar. Passam-se dez minutos e nada acontece; o soro que fora prometido não chega ao quarto. Sou surpreendida: Douglas me chama para mostrar como sabe escrever seu nome. Apesar da dificuldade imposta pela tala presa ao braço, desenha um “dinossauro com rabo de martelo”. Risos... “Tia, tu brinca comigo? O pai já tá cansado”! Surpresa com o pedido, olho para o pai como uma criança que espera o consentimento para brincar. E ele sorri. Acho que isso significa aprovação. Outra vez o pequeno desce da cama. Brincamos de jogar avião de papel por deliciosos dez minutos. A brincadeira é encerrada com a chegada da enfermeira, do soro e de novas agulhas (DIÁRIO DE CAMPO, 30/01/15).

Lins (2006, p. 75) afirma que só a alegria e o desejo são revolucionários. “A alegria nesse sentido é puro charme, isto é, encantação, feitiço, estado de graça. Errância e razão nômade. Na ausência de toda a razão credível de viver, só resta a alegria, precisamente porque a alegria se passa de toda a razão”. Certamente, esse fora um encontro em que a alegria e a vida pulsavam de tal forma no interior do quarto 139 que, por momentos, os corpos que lá estavam esqueciam que se tratava de um ambiente hospitalar.

Havia uma criança sendo criança dentro do hospital. Brincando, rindo e correndo, com o chinelo batendo no chão, Douglas criava formas de brincar e se divertir, alegrando os que se permitiam ser sensíveis a ponto de se deixarem contagiar com a alegria do menino. Nesse sentido compreende-se o que Ceccim e Feuerweker (2004) afirmam quando dizem que o pensamento e os desejos dos sujeitos continuam com eles e são diversos, entretanto, muitos deles não podem ser vividos, menos pela limitação causada pela doença do que pela falta de oportunidades, exigência de silêncio e atenção dada ao corpo adoecido.

A alegria experimentada no encontro levava a questionar algumas regras. Nesse momento, surgiu a indagação: como a criança era vista e pensada nesse espaço? Afinal, o universo infantil é bastante habitado pela agitação, alegria, fantasia, brincadeira e bagunça bacana. Entretanto, tudo isso era proibido. Havia a necessidade de silêncio para não atrapalhar os outros pacientes, os adultos.

O fato levou-nos a refletir se gritos de alegria e brincadeiras de uma criança acometida por uma doença realmente perturbam as pessoas adultas que se encontram hospitalizadas. Essa alegria não poderia ser, de certo modo, algo potente e contagiante? O sorriso de um corpo infantil é algo que interfere em quê? Por que não pode haver barulho de chinelo no chão durante o dia? O ruído do carrinho de limpeza e dos ventiladores são estrondosos; conseqüentemente, também incomodam. Por isso, também deveriam ser proibidos? O silêncio é entendido como sendo algo positivo à noite, para dar conforto ao sono, mas não interruptamente. Ou ele é necessário dia e noite? As pessoas hospitalizadas não podem conviver com barulho, por quê? Fora do hospital, existe sempre o silêncio? É objeto de cura? Aquelas tentativas incessantes de produção de silêncio eram um tanto assustadoras.

Continuávamos sem entender por que aquele silenciar dos corpos era considerado tão importante para os sujeitos hospitalizados. Será que o silêncio contribui para a melhora do quadro dos pacientes? Compreendemos que a maior forma de expressão é o corpo. Pensamos que o corpo como um todo - seu comportamento, as expressões faciais, modos de andar, sentar - transmite, em

algumas situações, o que as pessoas não expressam verbalmente Parece-nos que essa relação no espaço da saúde era, de uma certa forma, ignorada, haja vista os corpos serem “educados” para se comportarem de acordo com o que deles se esperava. Soares (2004, p. 110) compreende que

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem.

É como se fosse estabelecida uma espécie de poder; o hospital era o poder que agia sobre os corpos que estavam vulneráveis, controlando-os, não permitindo que houvesse barulho. O silêncio realmente nos angustiava, visto que era possível perceber que os corpos que fizeram parte da pesquisa, pulsavam com gritos silenciosos para sair dessa condição. E o silêncio se mantinha sempre ali, como condição fundamental para a permanência no ambiente e para a cura.

Entro no território e me deparo com o silêncio. Ele sempre está aqui. Sim, eu sei que é lugar em que o silêncio está imposto. No entanto, todo esse silêncio muito me assusta, vejo pessoas que não conseguem escapar às regras ali colocadas, vejo rostos tristes, cansados, pessoas que não sabem como sair dessa condição de paciente que é paciente. Às vezes, eu ouço vozes que gritam silenciosamente. Talvez fosse a minha voz, que aqui permanece muda (DIÁRIO DE CAMPO, 09/02/2015).

A hospitalização, por si só, é complicada, pois remete à mudança de hábitos com a qual a criança não está acostumada; é preciso sair de sua casa e “morar”, nem que seja por um curto período de tempo, em um hospital. Viegas (2008) afirma que ela,

Geralmente é traumática em qualquer classe social. A criança, deixa sua casa, sua família, seus amigos, seus animais de estimação, os brinquedos, a escola, o seu ambiente natural e passa a viver num ambiente estranho [...]. A doença tornou a criança também diferente, fraca e sensível, é difícil aceitar a dor das injeções, picadas para coleta de exames, o sono é interrompido para a verificação de temperatura, quase sempre com o corpo cheio de monitores, recebendo soro na veia, comida pouco atraente (VIEGAS, 2008, p. 49).

Os pacientes aprendem a conviver com a paciência; é um constante aguardar pelo próximo movimento. Estar na condição de paciente é difícil especialmente para as crianças, que muitas vezes não compreendem os motivos da espera por consultas, exames. Luan era um menino de cinco anos, hospitalizado há três dias devido à pneumonia e uma espécie de alergia a aguardava o momento de ganhar alta.

Porta aberta. Lá está o pequeno Luan de 8 anos. Ele segue internado. Cumprimento o menino que mal tem tempo de me olhar. A mãe não está, mas o cenário do quarto é diferente. Apoiado sobre a mesinha de refeições, há o notebook do pequeno, que, sentado sobre a cama, parece estar dentro da tela. Observo-o por um instante; olho suas expressões; a felicidade está em seu rosto. A mãe aparece. Instantes se passam; Luan percebe a minha presença, pausa o jogo e, com um sorriso, exclama: “Oi tia! Eu achei que tu não vinhas mais”. A mãe pede licença para retirar os exames que faltam, deixa-me alguns minutos sozinha com o menino. Conversamos por um tempo, o suficiente para o ‘moço conversador’ relatar várias situações. “Eu vou pra casa logo, sabias?”, “Até que enfim, aqui é muito ruim, não pode fazer nada...Tem que ficar quieto todo o tempo, parece uma cadeia”. “Será que na cadeia é assim, tia”? “Os presos também não podem fazer nada”? “Nem barulho”? Impressionada com os questionamentos, respondo que não sei como é na prisão. Luan continua: “Pelo menos agora tenho o note da mana”! E, sem

esperar uma resposta minha, convida-me a observar o jogo com o qual ele está se distraindo. Novamente, fixa seus olhos castanhos na tela (DIÁRIO DE CAMPO, 09/02/15).

Uma criança percebendo o hospital como uma prisão, será que a equipe de saúde não percebe que talvez seja necessário repensar algumas regras? Os questionamentos, comparações e maneiras de pensar do garoto provocam uma certa perplexidade, afinal, ele ainda é um garoto, no entanto refletia de modo surpreendente sobre a própria hospitalização. O Foucault (1987) reitera que a escola, o manicômio e o hospital são instituições que disciplinam e vigiam corpos, comportamentos e condutas de indivíduos quando estes estão nelas internados, ocorrendo uma docilização dos corpos. Mas um garoto de dez anos perceber o hospital como sendo uma prisão é surpreendente.

Considerações finais de um processo inacabado

A regra que estabelecia o silêncio constante e a movimentação mínima dos indivíduos ocupantes do espaço hospitalar era algo que desagradava às crianças. As crianças participantes da pesquisa imaginam, são ativas, têm vontade de brincar e de se movimentar, motivos pelos quais muitas vezes resistem à monotonia e ao mutismo.

Não existia um espaço ou um tempo em que experiências lúdicas pudessem acontecer no quarto 139 ou nos corredores do hospital; mesmo assim, alguns sujeitos encontravam formas de fugir do silêncio, encontrando, com muita criatividade, formas de brincar.

Vygotsky (1998) afirma que a criança, ao ver um objeto, transforma-o por meio de um faz de conta, o que a leva a agir e encarar de modo diferente o que lhe está sendo apresentado. O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros [...]. Além disso ele permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações (MOYLES, 2007, p. 22).

Certamente, Douglas, em sua ousadia, mesmo diante de suas limitações e as que lhe eram impostas pelo hospital, extrapolou ao encontrar num avião de papel um brinquedo potente.

Nos dois meses em que realizamos a investigação, concluímos que, na hospitalização, era possível a experiência ocorrer de maneira intensa. Bem como, não existe uma experiência, mas que estas são diversas e divergentes, cada pessoa sente a seu modo.

Este artigo demonstra que talvez o que acontece é que o ambiente hospitalar carece de mais olhares; e que não remetesse tanto à doença. Talvez, um pedagogo pudesse ser uma peça fundamental àquele ambiente, potencializando as pequenezas existentes no interior dos corpos e, assim, aumentar os efeitos positivos nas pessoas durante o processo de hospitalização. É preciso pensar.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOCCO, Fernanda. Cartografias da infração juvenil. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2. P.04-27. Jul/dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/0>> Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rio de Janeiro, 2002. Revista brasileira de educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Tradução por: João Wanderley Geraldi. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 15 out. 2014. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 27-52

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/15111/pdf_1>. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais. Santa Maria-RS. UFSM, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. In: VIEGAS, Drauzio (org.). Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008. p. 33-44

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. Revista Psicologia Fractal, Niterói-RJ, v. 25, n.2, p. 263-280, mai./ago.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/04.pdf>> Acesso em: 23 set. 2014.

LINS, Daniel. Alegria: ética e estética dos afectos. In: RIBEIRO, Paula R.C et. Al (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: Discutindo práticas educativas. Rio Grande: Ed. FURG, 2007, p. 70-79 56

SAN'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. SP: Estação Liberdade, 2001.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, C. L. (org). Corpo e história. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIEGAS, Drauzio. Humanização hospitalar. In: VIEGAS, Drauzio (org.). Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008. p. 47-52

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vera Lúcia Kuhn Bruxel¹⁴

Mariane Inês Ohlweiler¹⁵

Resumo: Este artigo está relacionado com as brincadeiras de crianças com idade de 03 a 04 anos de idade, em uma Escola Comunitária de Educação Infantil, em Arroio do Meio/RS. O brincar é uma linguagem natural das crianças e faz parte do dia a dia dos pequenos. O referencial teórico está baseado em Piaget (1976, 1978), Corsaro (2007, 2011), Fortuna (2004) e Moyles (2002), tendo como ponto de partida o brincar na Educação Infantil. O estudo foi realizado através da trajetória teórico-metodológica, que constou de observações e registros fotográficos das crianças. Cabe destacar que nas reuniões pedagógicas, em seminários e cursos de formação de professores, questões relativas a gênero e cultura infantil são pouco abordadas e os professores informados sobre esta temática têm encontrado dificuldades em lidar com o preconceito de alguns pais de seus alunos, por perceberem a existência de estereótipos ligados a fronteiras de gêneros construídas histórica e socialmente e, que em certa medida, interferem no brincar das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Formação de Professores, Gênero e Cultura Infantil.

Vai começar a brincadeira!

Através da nossa atuação junto às modalidades de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, temos percebido que as meninas e os meninos trazem para o contexto escolar situações e vivências de suas brincadeiras que estão relacionadas a diferenças culturais. Reconhecemos que a abordagem da temática do brincar relacionado a questões culturais no contexto escolar é de fundamental importância, pois evidencia o que ocorre na família e nos demais espaços sociais frequentados pelas crianças. Eizirik (2001, p. 92) afirma que:

A criança em idade pré-escolar está em uma faixa que vai dos três aos seis anos de idade. Os aspectos mais marcantes do desenvolvimento então observados são as mudanças físicas, com crescimento e amadurecimento neurológico e aquisição de habilidades, principalmente em relação à linguagem e socialização, tornando-a mais independente e com maior capacidade de exploração. É durante a idade pré-escolar que a criança expressa suas fantasias com mais liberdade. A capacidade de brincar é um sinal de saúde mental, comparável à capacidade de trabalhar do adulto. Durante a brincadeira, é importante observar as crianças e ouvir as fantasias verbalizadas, pois ambos são meios de comunicação psicológica e expressam os conflitos contidos no mundo interno.

Nesta época de grande expansão da globalização e explosão de avanços tecnológicos, sabemos que está cada vez mais difícil para os pais brincar com seus filhos. É muito importante que se busque dividir o tempo da criança entre as brincadeiras e os jogos eletrônicos: tarefa difícil na atualidade, pois as crianças estão muito envolvidas pelos jogos eletrônicos. A indústria

14 Graduada em Pedagogia – Parfor, na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Professora na Rede Municipal de Educação de Arroio do Meio, RS, BRA.

15 Dra em Educação. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS.

comercializa uma ampla variedade de brinquedos, de programas de computador, jogos, CDs, filmes, e alguns pais adquirem alguns destes produtos, muitas vezes para ocupar a criança, pois não têm tempo para brincar.

Segundo Piaget (1976, p. 160), “a brincadeira é uma forma de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu”. O autor faz refletir ainda sobre a importância de brincar na infância, ao afirmar que “as brincadeiras não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual das mesmas” (PIAGET, 1976, p. 160). Brincar na escola para descobrir outros espaços, outros tempos, dentro e fora da sala de aula, será o desafio que provocará voltar a cada dia para a escola para interações desafiadoras, significativas e prazerosas.

Também Junqueira (1994) nos diz que brincar é a linguagem que as crianças entendem e da qual se utilizam para conversar, interagir, aprender sobre si e o mundo. Brincar é conteúdo, é conhecimento, por isso, dá pistas e revela um pouco mais sobre o funcionamento dos seres humanos. A brincadeira do faz-de-conta ou jogo simbólico é uma produção na qual a criança seleciona e representa, a seu modo, aspectos do mundo em que vive. Brincar é uma atividade livre e espontânea: brinca da sua forma, escolhe o que quer brincar e é perceptível que as crianças não brincam todas do mesmo modo.

Através das aulas no Curso de Pedagogia – PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica), em diversas disciplinas refletimos e concluímos que é através das brincadeiras que a criança descobre o mundo, pois em questão de segundos ela pode se transformar em pai, mãe, filho, também em super-herói, em bruxa, fada, príncipe ou princesa.

Nós professores sabemos que as brincadeiras têm a função de estimular o raciocínio da criança para várias situações de aprendizagem. Diante dessas constatações, surgiu o desafio de realizar o Trabalho de Conclusão de Curso acerca das brincadeiras na Educação Infantil, pois segundo autores como Piaget (1976, 1978), Santos (2006), Vygotski (1987), Fortuna (2004) e Corsaro (2007, 2011), o brincar é essencial para o desenvolvimento mental, físico e emocional saudável da criança.

Neste artigo trazemos um recorte deste estudo, cujo objetivo é apresentar a análise realizada das brincadeiras de um grupo de crianças com idade de 03 a 04 anos, de modo a explicar a interação entre as crianças e as questões de gênero atreladas às escolhas de determinados brinquedos. O problema da pesquisa que originou este estudo foi: Como as diferentes culturas interferem nas brincadeiras das crianças, de 03 a 04 anos, numa escola pública do município de Arroio do Meio/RS?

A metodologia do trabalho teve uma abordagem de cunho qualitativo, uma vez que foram observadas as atitudes e reações das crianças em momentos de brincadeiras, para tanto, foram registradas fotos e falas das crianças pertencentes à turma de crianças da faixa etária de 03 a 04 anos de uma escola municipal de Educação Infantil.

Quem quiser brincar comigo, bote o dedo aqui...

A instituição de Educação Infantil é um espaço pedagógico, que deve proporcionar e possibilitar o brincar. Conforme consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p. 27-28).

Estes vínculos mencionados no Referencial Curricular Nacional começam a ser estabelecidos muito cedo. Segundo Kishimoto (2002, p. 139), “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar e continua com seus pares”.

Conforme Fortuna (2004), pesquisadora na área da ludicidade, o brincar tem papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento da criança, como a maturidade na aprendizagem; e, para que meninos e meninas possam ter uma infância sadia, é preciso brincar muito. A autora suspeita que atualmente o brincar está morrendo, seus estudos comprovam que hoje a maioria das crianças cria uma grande competição por quantidade e qualidade de jogos e brinquedos produzidos industrialmente e divulgados na mídia, os quais ocupam o lugar de brinquedos produzidos pelas crianças e de baixo custo.

Uma das causas prováveis, segundo Fortuna (2004), é a falta da transmissão das brincadeiras pelos seus próprios familiares. Cabe aqui a ressalva de que isso não é um ato intencional, mas pode ser resultado das novas configurações temporais e do mercado de trabalho vivenciadas pelas famílias. Segundo Craidy (1998, p. 114):

Com a chegada do mundo moderno, fez-se necessária a criação de espaços próprios para a educação de crianças. O desenvolvimento da ciência e tecnologia nos faz conhecê-las mais profundamente; a psicologia nos mostrou como o ser humano aprende e se desenvolve; a antropologia e a sociologia nos ajudaram a compreender as diferenças entre crianças de diferentes lugares; a pedagogia se voltou para a criação de processos educativos e a construção de ambientes que contribuam no se desenvolvimento.

A brincadeira é importante no ambiente escolar, pois estimula o raciocínio e promove melhorias na relação entre meninos e meninas, enfim, entre todos os envolvidos, contribuindo para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa e em clima de descontração. Vygotski (1987) concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz, abstrai, sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza, e as brincadeiras infantis devem ter lugar garantido nas práticas educativas para desenvolver e estimular essas ações.

Brincadeiras de faz-de-conta...

Segundo Ferreira (2003), no faz-de-conta a criança aprende a dominar regras, trabalhar suas emoções, seus medos. Geralmente escolhe aqueles que são mais próximos do mundo que a cerca, então pode entender o que ela é e o que faz. As emoções, as regras, conflitos e medos que a criança poderá ter, no brincar, no jogo simbólico, há momentos importantes de aprendizagem que levarão a superar desafios. Por exemplo: se uma criança está com febre, fica doente e precisa ir ao posto de saúde, lá é atendida por profissionais da saúde, depois recebe injeções, remédios e

precisa fazer nebulização. Possivelmente no dia seguinte, na escola, pode vir a brincar de médico ou de enfermeira. Então, através da brincadeira do faz-de-conta, domina essa situação e resolve sua angústia.

Através da nossa experiência como professoras da Educação Infantil, percebemos diariamente que as crianças gostam de brincar representando situações e “personagens” do universo dos adultos: médico, professora, enfermeira, bruxa, fada, cantor, motorista, jogador de futebol, super-herói, mamãe, papai, filho e tudo mais. As brincadeiras e os jogos simbólicos fazem parte do dia a dia dos meninos e das meninas das escolas de Educação Infantil. Neste sentido, são muito importantes, pois desenvolvem a imaginação, a curiosidade, a autonomia, a criatividade, a linguagem, os limites e fazem com que as crianças compreendam melhor a realidade e o mundo em que vivem.

Para Corsaro (2011, p. 15), “as crianças não apenas imitam ou reproduzem aspectos do mundo adulto, mas também os confrontam, manipulam e transformam”. Para ele, observar as crianças brincando revela uma importante estratégia de investigação a fim de compreender o modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem culturas.

Cultura vai e vem, a brincadeira fica...

Historicamente, a infância é marcada pelo brincar, pois se sabe que as brincadeiras são atividades essenciais ao desenvolvimento das crianças e sempre estiveram presentes na Educação Infantil.

A Escola de Educação Infantil é um espaço pedagógico de educar e cuidar das crianças. Os educadores envolvidos neste espaço têm a importante função de proporcionar muitas experiências, possibilitando sempre novas descobertas, que contribuam para a compreensão (por parte das crianças) do mundo em que vivem, diversificando o lugar das brincadeiras, oportunizando atividades dentro e fora da sala, proporcionando interações desafiadoras, significativas e prazerosas (HORN, SILVA E POTHIN, 2007, p. 15).

Conforme Barbosa (2008, p. 8), “as culturas infantis de hoje não são iguais às culturas infantis de ontem, porque se manifestam e se estruturam em outro tempo e espaço, com outro formato e conteúdo”. Isso demonstra a importância de pesquisas sobre o brincar infantil e sua relação a partir de diferentes culturas, que sofrem modificações conforme o contexto histórico e social.

Sexualidade começa na Infância

A brincadeira é uma representação da vida. Por meio dela, as crianças dão sentido às experiências pelas quais passam e reproduzem suas relações com as pessoas que estão ao seu redor. Desde o momento em que nascem, meninos e meninas são tratados de formas diferentes pelos pais e por outros adultos. Isso demonstra que as crianças são diferentes e que os dois gêneros têm diferentes experiências desde o nascimento.

Nesse sentido salientamos o quanto as professoras de Educação Infantil, compreendemos precisam estar atentas às mudanças em nossa sociedade, rompendo preconceitos presentes na educação de meninos e meninas. De acordo com Silva (2007, p. 88), “desde muito pequenas, as

crianças já recebem informações de como devem se comportar em função de seu sexo”. A autora ressalta, também, que na sociedade são comuns expressões como: “homem não chora e não brinca de casinha, menina não pode falar palavrão nem jogar futebol” (p. 88). No entanto, as funções sociais não dão conta da realidade, espaço que se abre para a escola:

[...] é na escola que aprendemos a nos relacionar e respeitar o outro em suas igualdades e desigualdades. Lá começamos a perceber como uma sociedade se organiza. Muitos educadores não sabem lidar com a homossexualidade por estarem enraizados em seus preconceitos (SILVA, 2007, p. 88).

Em relação a este apontamento, questionamos: Por que em seminários, cursos de professores e nas reuniões pedagógicas, estas questões são pouco abordadas? A partir de algumas vivências no contexto escolar, temos a percepção de que o professor informado sobre esta temática tem encontrado dificuldade em lidar com alguns pais, exatamente por perceber a existência do preconceito e dos estereótipos relacionados à diferença de gênero, o que também reflete em determinados momentos entre as crianças na escola.

As escolas também participam da construção da identidade de gênero, a partir de diferentes culturas, sabendo que essa construção se inicia nas primeiras relações das meninas e dos meninos no ambiente coletivo da Educação Infantil (LOURO, 1997). Portanto, é pertinente e necessário que as diferenças que compõem o brincar das crianças, a partir de diferentes culturas e de questões de gênero, sejam abordadas nos espaços escolares e discutidas entre os profissionais das instituições de ensino.

Cenas das crianças de 03 e 04 anos interagindo

A partir das observações realizadas podemos afirmar que as crianças exploram e constroem várias relações. Nos momentos observados, elas estavam movidas pela curiosidade, explorando os brinquedos, trocando de lugar, escolhendo outros espaços e outros colegas. Prestamos atenção em seus interesses, suas curiosidades e nas suas particularidades.

Com o intuito de propor o uso de brinquedos por todas as meninas e meninos do grupo observado, levamos caixas com brinquedos separados por categorias: um dia com roupas, sapatos, bolsas e acessórios; outro dia da semana com carrinhos, caminhões e sucatas; por fim, um dia das brincadeiras com bonecas, artigos de cozinha e trabalho doméstico, como potes, mamadeiras, panelas, fogões, entre outros. O uso dos brinquedos mediante estas “restrições”, um dia somente com roupas e acessórios, um dia só com carrinhos e outro dia só com bonecas, de certa forma direcionou o brincar dos momentos observados, mas a intenção era exatamente atentar para as reações das crianças em relação a alguns brinquedos.

Nas observações em geral, percebemos que as crianças interagem descontraidamente, brincavam com o que lhes dava prazer e curiosidade. Algumas brincavam em grupo, outras não se envolveram tanto e escolheram “sucatas e acessórios” e não brincaram com bonecas ou carrinhos.

A partir das escolhas de algumas crianças questionamos: será que essas crianças já sofreram alguma intimidação/repreensão em uma situação com um brinquedo culturalmente considerado de outro gênero? Ou seria somente um momento de dispersão?

Mas em geral, percebemos a interação das crianças observadas, suas habilidades para conduzir as brincadeiras, suas fantasias, criatividade e autonomia. A título de exemplo, trazemos uma fotografia que registra as meninas no momento em que se arrumaram para ir na “balada” e a necessidade de carregar consigo um aparelho de telefone celular.

Fotografia 1 – Menina fala: - Olhem prá mim, estou linda? Já coloquei meu celular na bolsa!



Fonte: Das autoras (2015).

Durante as brincadeiras na sala da Escola de Educação Infantil, nos chamou a atenção o fato de as crianças disputarem a caixa de guardar os brinquedos, pois esperavam um colega sair, para dar espaço e então entrar, fazendo de conta que era a “casinha” deles. Destacamos aqui alguns detalhes observáveis na Fotografia 2: a bolsinha na mão do menino que está em pé dentro da caixa, a bolsa que está sendo manipulada pelo menino que está sentado e o colar no menino que está de pé aguardando para entrar na caixa.

Fotografia 2 – Menino: - Também quero entrar dentro desta da caixa!



Fonte: Das autoras (2015).

Ao crescer e se desenvolver, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, e se forem estimuladas a novos desafios e aprendizagens, através de seu interesse, curiosidade e criatividade, isso poderá lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo. As crianças também produzem cultura, inventam profissões, papéis sociais e demais situações inexistentes em padrões culturais já instaurados. As crianças buscam formas de relacionamento com o meio e com os outros através de sua realidade pessoal, suas experiências e ações, dando sentido no seu brincar.

Destacamos que isso pode estar ligado à faixa etária, à configuração do grupo das crianças, aos responsáveis e demais pessoas do seu convívio. É importante alertar os professores e, sempre que possível, também os pais, de que o fato de meninas brincarem com carros e meninos brincarem com bonecas não significa que isso está definindo o gênero da criança, muito menos que ela tenha uma orientação homossexual. Preconceitos e discriminações são construções culturais.

Em termos de convívio em sociedade, vale frisar que se queremos homens que auxiliem nos serviços de casa, é importante que os meninos participem de brincadeiras como cozinhar, passar roupa e cuidar dos filhos. Então é necessário oportunizar às crianças experimentar papéis diversos, sem rotulá-los como masculinos ou femininos durante as brincadeiras. Brincar é fonte de lazer e fonte de conhecimento. O brincar é parte integrante das atividades das Escolas de Educação Infantil, tanto para a socialização, como para a compreensão das relações afetivas e a construção dos limites que ocorrem em seu meio.

Considerações finais

Quando as crianças fazem suas escolhas por brinquedos já o fazem pelo tanto de significações culturais que estes elementos trazem. As relações que podemos estabelecer para o cenário: brinquedos, brincadeiras, crianças e suas escolhas são fortes indicativos para traçarmos

uma análise e refletir sobre as relações entre elas. Muitas vezes são os adultos que já projetam suas relações e interpretações sobre gênero e que movem as crianças nas suas escolhas identitárias. Que intensidade na vida das crianças poderá tomar o alcance desses costumes construídos culturalmente? A escola não estaria mantendo essas relações de preconceito? As crianças já não estão mostrando caminhos para uma mudança cultural na compreensão em relação a esses estereótipos?

Através das observações das brincadeiras na escola pesquisada, foi possível concluir que as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas tranquilas e de respeito mútuo entre as crianças (pois brincaram descontraidamente, às vezes separadas e em outros momentos juntas). Nesse sentido, é muito importante que o educador que trabalha na Educação Infantil esteja consciente que as crianças são capazes de múltiplas ações, pois estão sempre experimentando e buscando diferentes formas de brincadeiras.

Por isso, destacamos que é importante possibilitar às crianças explorações de diferentes tipos de brinquedos, não apenas os brinquedos considerados “adequados” para cada gênero, mas brinquedos que proporcionem momentos prazerosos e de diversão, de modo que não imperem os estereótipos de gênero ou que estes possam ser questionados. O espaço da escola também precisa se abrir: em reuniões pedagógicas, seminários e cursos de formação de professores precisam ser pautadas temáticas que parecem mais carregadas de preconceito e que os pais também não abordam com seus filhos.

A cultura que nos forma e pode influenciar fortemente nossas ações precisa ser questionada pelas conversações possíveis entre pais, professores e crianças: outros sentidos podem ser atribuídos para dar visibilidade às múltiplas formas de ser menino e de ser menina. A infância é o espaço onde começa a história de cada um nas relações de gênero. Não deixemos que as crianças se escondam nas brincadeiras, mas que nelas se encontrem.

Referências

BARBOSA, M. Carmem Silveira. Culturas e processos de socialização das crianças pequenas. In: PÁTIO - Educação Infantil, a. V, n. 15, p. 07-09, nov. 2007 / fev. 2008.

BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 05 fev. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. **O brincar e suas teorias**.São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

CORSARO, William.**Sociologia da infância**: reproduções interpretativas e produção das culturas infantis. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Educação & Sociedade – Cedes. São Paulo, 2007.

_____. **Cultura de pares de crianças e reprodução interpretativa.Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriel Regius Reis. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria. **O Educador de todos os dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- EIZIRIK, Cláudio. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRA, Maria C. Rossetti. **Os Fazeres na Educação Infantil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (Org.) **Escola esala de aula: mitos e ritos.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 47-59.
- HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da; POTHIN, Juliana. **Brincar e Jogar: atividades com materiais de baixo custo.** Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador.** São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.
- _____. **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SILVA, Maria Cecília Pereira da. **Sexualidade começa na Infância.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- VYGOTSKI, Lev. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PERCEPÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Lurdes Michels¹⁶

Rogério José Schuck¹⁷

Resumo: O artigo resulta do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia/Parfor e tem por objetivo divulgar resultados de uma pesquisa realizada sobre o conhecimento que professoras da Educação Infantil, de Imigrante/RS, têm sobre Filosofia, averiguando as estratégias utilizadas por elas em relação à construção do pensamento crítico das crianças. Permeiam o estudo autores como: Kohan (2000; 2004; 2011); Freire (1997; 2008); Lipman (1995); Sátiro (2012); Sardi (2004); Tiburi (2008), Cunha (2002) e Aranha (1986). A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa. Os dados analisados e articulados com o referencial teórico demonstraram que as educadoras possuem conhecimento sobre Filosofia, percebendo-a enquanto discussão que contribui significativamente na aprendizagem e construção de um pensamento filosófico na Educação Infantil.

Palavras-chave: Filosofia. Educação Infantil. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O artigo originou-se da investigação junto à realização do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia/Parfor, cujo objetivo foi perceber como a Filosofia é utilizada por educadores no processo da construção de um pensamento crítico na Educação Infantil. O trabalho foi desenvolvido em três escolas de Educação Infantil da rede municipal do município de Imigrante/RS e os resultados mostraram-se significativos. Nesse sentido, urge ampliar a discussão entre outros professores, a fim de que possam trazer a Filosofia para suas aulas.

A motivação para a realização da pesquisa foi buscar perceber a Filosofia junto a educadores que não são filósofos em sentido acadêmico, demonstrando contribuições da Filosofia na Educação Infantil. Outro aspecto que se buscou focar foi quanto às práticas e metodologias no ensino pedagógico, referentes à construção do pensamento filosófico nos primeiros anos de vida das crianças.

A Filosofia tornou-se uma disciplina obrigatória no Ensino Médio, no Brasil, através da Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008), que altera o artigo 36 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Lipman (1995) acredita que a Filosofia pode trazer contribuições importantes para um melhor desempenho dos alunos, bem como, para prepará-los para a vida em sociedade. Pensando nisso, Lipman desenvolveu o programa “Filosofia para Crianças”, utilizando uma

16 Educadora na rede municipal de Imigrante/RS, com formação em Pedagogia, pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: marinalurdesmichels@yahoo.com.br

17 Professor na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Doutor em Filosofia. E-mail: rogerios@univates.br

metodologia para estimular crianças e jovens a questionar, refletir, debater. No decorrer do texto voltaremos a discutir elementos centrais de sua proposta.

2 Procedimentos Metodológicos, Análise e Discussão dos Resultados

A metodologia utilizada para este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, em concordância com esse tipo de pesquisa. O estudo envolveu educadoras de crianças da faixa etária de um a cinco anos de idade, que atuam em três escolas de Educação Infantil, da rede municipal de Imigrante/RS. A coleta de dados foi realizada através de entrevista, semiestruturada, com perguntas previamente formuladas.

No processo de transcrição das entrevistas e análise das respostas, foi utilizado pseudônimo para identificar as docentes entrevistadas, garantindo, desta forma, o sigilo da identidade das participantes na pesquisa. Assim, as entrevistadas foram nomeadas como Educadora A, Educadora B, Educadora C, Educadora D, continuando sucessivamente.

Para a análise dos dados foram utilizadas categorias, a fim de que se pudesse melhor visualizar as informações, em vista a uma melhor aproximação com os referenciais trazidos para o estudo. Após a coleta de informações, o passo seguinte foi a análise de dados, mediante categorias que serão explanadas nos próximos subtítulos.

2.1 Formação

A primeira categoria trata do tempo de atuação profissional na área da Educação. A educadora com menos tempo de atuação tinha três anos de trabalho na área e com mais tempo de atuação possuía vinte e quatro anos de experiência. Foi possível perceber que três das oito educadoras entrevistadas trabalham há mais de uma década na área. Experiência profissional é uma qualidade que traz ao educador certa segurança ao atuar, em função da sabedoria adquirida. Conforme Freire (2008), “É a segurança que se expressa na firmeza com que se atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (p. 91).

Quanto à formação das educadoras, todas possuem Ensino Médio e três também fizeram Magistério ou o Curso Normal. Todas possuem graduação, cinco delas em Pedagogia ou estão cursando e três educadoras têm a seguinte formação: Educação Física, Licenciatura em Música e Licenciatura em Ciências Exatas. Nota-se que todas as educadoras entrevistadas buscam constantemente informação, conhecimento, demonstrando isso pelo nível de formação. O que reafirma o pensamento de Freire (2008, p. 29): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Percebe-se a importância da formação continuada aos profissionais da Educação.

A maioria das educadoras já trabalhou com outros níveis ou faixa etária diferente da que está atuando atualmente. Das oito entrevistadas, três atuaram exclusivamente na Educação Infantil, as demais já tiveram contato com outros níveis de ensino. Todas as entrevistadas atuam na rede municipal, sendo que uma atua também na rede privada. É importante o educador ampliar sua visão profissional, sendo que, para fazê-lo terá de atuar com diferentes faixas etárias, redes e/ou comunidades escolares.

2.2 Faixa etária discente

Constatou-se que as entrevistadas atuam com a faixa etária de 1 a 5 anos de idade, considerada Educação Infantil. Segundo o artigo 29º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB): “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Quando questionadas quanto à atual faixa etária de seus alunos, a Educadora H diz que seus alunos possuem idade entre 4 e 5 anos. Já as Educadoras A, D e E relatam que seus alunos possuem entre 1 e 3 anos de idade. Enquanto que a Educadora C afirma que a idade de seus alunos varia de 1 a 5 anos, coincidindo com a idade dos alunos da Educadora B, que por sua vez atua também na direção da escola. Já as Educadoras F e G, atuam num campo mais amplo, até pela especificidade da formação, o que faz com que estas educadoras tenham um vínculo com crianças de 4 meses até crianças do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Observa-se que a relação com a faixa etária inscreve também a presença da Filosofia no centro da prática do cuidar - em um sentido etimológico. A palavra cuidar deriva do latim “*cura*”, expressando uma atitude de preocupação ou cuidado. O cuidado também procede do latim “*cogitare*”, significava “pensar”, “conceber” ou “preparar”. Percebe-se então, que o cuidado se enlaça à cultura pelo vocábulo “*colere*” – que significa ação de cultivar um território. Neste sentido o pensar filosófico é um território a ser cultivado.

2.3 Noção de Filosofia

Aos poucos, aproximamo-nos do tema central da pesquisa, a saber, a Filosofia e interfaces com a Educação Infantil. Inicialmente foi perguntado às educadoras se já tinham ouvido falar de Filosofia. Das oito entrevistadas, todas demonstraram ter algum conhecimento sobre Filosofia. Vinte por cento relataram que já ouviram falar sobre questões relacionadas à Filosofia, vinte por cento já leram e ainda leem sobre Filosofia. Mas o dado mais significativo foi que sessenta por cento citou o mesmo espaço ou período onde ampliou seu conhecimento sobre Filosofia, ressaltando a universidade, graduação ou as disciplinas do curso de Pedagogia, onde se exige muita leitura sobre Filosofia.

Conforme Kohan (2011, p.99), “A maneira como Lipman percebe a função do professor ilustra essa percepção. Ele diz claramente: os professores devem ser modelos para os alunos”. Ou seja, o educador deve ser um pesquisador, investigador, filósofo, dessa forma incentivará seus alunos a também tornarem-se cidadãos críticos, sempre abertos às dúvidas e questionando as próprias certezas.

Aprofundando o assunto, as entrevistadas foram perguntadas sobre o que sabem ou pensam sobre a Filosofia. As respostas foram bem diversificadas. A Educadora A, pensa que Filosofia é a busca de conhecimentos movidos pela curiosidade. E que o filósofo é aquele que questiona tudo o que acontece ao seu redor. Esta resposta aproximou-se do que diz Aranha (1986, p. 44): “[...] a filosofia é, sobretudo, uma atitude, um pensar permanente. Ela é um conhecimento instituinte, no sentido de questionar o saber instituído”.

Já a Educadora B diz que: “Filosofia é a ciência do pensar. Faz a gente pensar sobre os significados, verdades e valores. Querer saber sempre mais. Leva as pessoas a pensar sobre tudo”. Esta resposta remete à Cunha (2002, p.35), ao expor que a Filosofia é antes de qualquer outra coisa, o aprender a filosofar, “[...] um tipo de conhecimento que tem por objeto a própria atividade do pensamento”, ressaltando ainda que:

[...] ensinar filosofia na educação infantil exige a prática de uma pedagogia da pergunta e do diálogo. Até aqui, fica-se no plano das atitudes e procedimentos. Por isto, é preciso acrescentar uma terceira pedagogia: a pedagogia da investigação sobre os significados implicados em crenças e normas, princípios e valores (CUNHA, 2002, p. 61).

A Educadora C restringe sua resposta a uma definição da Filosofia como sendo uma área do conhecimento que se ocupa do estudo da origem e sentido da existência do homem. Enquanto a Educadora D, por sua vez, designa maior importância para a questão e expôs que esta deve ser desenvolvida ou aprimorada, “pois as pessoas sabem o significado, mas não sabem utilizá-la”. Para a Educadora H, a Filosofia é a arte de falar bem sobre algo, uma área ou determinado conhecimento.

As Educadoras E, F e G ao responderem a questão, relataram o seguinte:

“Acredito que a filosofia é algo que nos faz pensar, refletir um pouco sobre as práticas que acontecem em sala de aula, em nossa vida e atribuir outro significado a algumas coisas já postuladas” (Educadora E).

“É o pensar sobre algo ou algum assunto, em refletir, pensar criticamente no assunto” (Educadora F).

“Acredito que a Filosofia auxilia bastante porque faz a gente pensar, analisar e fazer de uma maneira diferente. Por que tu precisa pensar, sobre o tema, então analisando e pensando tu vai ter outras ideias que vão te auxiliar em muito naquilo que tu vai trabalhar” (Educadora G).

Atualmente, é imprescindível ter noção sobre a Filosofia para atuar na educação. As entrevistadas deixaram evidente que possuem essa noção, trazendo em suas falas, palavras muito pertinentes ao assunto, tais como: refletir, pensar criticamente, atribuir outros significados, analisando e pensando. O filosofar é exatamente isso, pensar sobre e repensar, até chegar, muitas vezes, a ter outra visão sobre determinado assunto.

Cabe ao educador utilizar-se de estratégias filosóficas para fazer com que seu aluno adquira conhecimento e aprenda a viver de forma harmoniosa e virtuosa, fazendo-o refletir, pensar, repensar. A Educação é a base para a vida, para conviver em sociedade. Conforme Sátiro (2012, p. 37), “[...] se entende por aprender a ser e conviver uma formação ética baseada em uma educação em valores necessários para uma ação autônoma perante a complexidade do século XXI”.

No momento atual, temos que ter a preocupação de educar as crianças, de modo a saber conviver em sociedade, conforme Sátiro (2012), citado anteriormente. Em meio a um mundo com muita violência, ganância, egoísmo, temos que dar certa atenção ao quesito “ser mais humano”, estimulando a postura de colocar-se no lugar do outro. A Educação deve instigar as crianças, para que estas percebam a importância do ‘SER’ e não somente do ‘TER’. Indico o filme de Nicolas Philibert, “SER e TER”, que trata da experiência pedagógica com crianças na zona rural da França.

2.4 Percepção sobre a Filosofia na Educação Infantil

Nesta próxima categoria, foi analisada a utilização da Filosofia na Educação Infantil, sua viabilidade e as justificativas para este pensamento. Para perceber a opinião das entrevistadas, foi feita a seguinte pergunta: “Qual sua opinião sobre a utilização da Filosofia na Educação Infantil? Você considera viável ou não? Por quê?”

A Educadora A, vê a filosofia como uma forma diferente de trabalhar com a criança, pois o professor terá que ser criativo, deve desenvolver a imaginação, a crítica e a reflexão. Já a Educadora B relata que já usamos a filosofia na Educação Infantil a todo o momento, especialmente quando instigamos as crianças a pensar sobre algo ou falar o que pensam sobre determinado objeto, história. Dessa forma, as crianças formam sua própria opinião e tornam-se cada vez mais críticas.

A Educadora C e a Educadora E são favoráveis quanto à Filosofia na Educação Infantil. Ambas possuem a mesma preocupação: adequar as propostas à idade ou maturidade da criança. Enquanto a Educadora F expõe a preocupação com a formação da criticidade. A Educadora G acredita ser uma boa ideia usar a Filosofia na Educação, pois instiga os alunos a pensarem mais. A Educadora H, também se posiciona favoravelmente, desde que a Filosofia seja utilizada com intenção de desenvolver o pensamento crítico.

Percebe-se a posição das entrevistadas quanto à utilização da Filosofia na Educação Infantil. Constatou-se que cem por cento das educadoras trazem a Filosofia como algo positivo. Mas será que as crianças pensam? O que é o pensar? Kohan (2011) explica que:

O que nos sugere Heidegger é que o pensar é um território, que podemos habitá-lo por meio de, apenas, nosso próprio pensar. Só pensando podemos chegar ao pensar. Ninguém pode pensar por outro, nem chegar ao pensar por outro. E se chegamos, pelo pensar, ao pensar, é porque não estávamos nele quando começamos a pensar. Embora pensando, não estávamos no pensar. O pensar não está dado no pensamento. Ele se gera ali (p. 213 – 214).

Houve unanimidade nas respostas, quando questionadas sobre a contribuição da Filosofia no processo de aprendizagem na Educação Infantil, sendo que todas as entrevistadas afirmam que a contribuição é significativa. A Educadora A acredita que a criança passa a refletir, imaginar, criticar e pensar em coisas importantes da vida social e escolar de forma divertida. Percebe-se na fala da Educadora A, que a criança desenvolve o raciocínio e posteriormente compreende melhor com situações do cotidiano. Tal ideia está em conformidade com Sátiro (2012, p. 146):

As crianças brincam para se autoconhecer e para compreender o mundo no qual se encontram. Elas constroem suas identidades pessoais e culturais durante a brincadeira, já que têm de questionar, transformar e revelar a realidade, o que contribui para que aprendam a distinguir diferentes pontos de vista e a defender os seus. Brincando podem elaborar hipóteses com as quais analisa a realidade, utilizando percepções e informações prévias.

A Educadora B percebe a contribuição da Filosofia no aprendizado de regras: na elaboração de questionamentos as crianças tornam-se mais observadoras e expressam-se melhor. Em sua fala assim o expressa: “aprendem a ouvir e pensar... a fazer perguntas... observar mais...” é muito pertinente ao filosofar, podendo vir a tornar-se um diálogo filosófico. Através deste diálogo, pode-se aprender regras, conforme explica Sátiro (2012, p. 70): “Quando um diálogo adquire essas características e tem um tom reflexivo, dizemos que se trata de um ‘diálogo filosófico’[...] como um jogo com regras que têm de ser aprendidas e praticadas”.

A Educadora D pensa que a Filosofia pode auxiliar no conhecimento do desenvolvimento da criança. Já, a Educadora E, e a Educadora H referem-se ao pensamento crítico, ao pensar criativo, investigando as questões que a própria mídia impõe. Da mesma forma, a Educadora G posiciona-se favoravelmente quanto à contribuição da Filosofia na Educação.

Percebe-se através das falas das Educadoras, que estas percebem a importância do uso da Filosofia na Educação Infantil, inclusive como uma posterior mudança na fase adulta. Nota-se a preocupação das Educadoras com o futuro das crianças com as quais estão convivendo, com o adulto que estas se tornarão, e não somente com a forma de pensar, mas também com a forma de agir.

2.5 Possíveis estratégias de ensino e aprendizagem, com filosofia, percebidas pelos docentes

Neste espaço foram analisadas as possíveis situações de aprendizagem, utilizadas para construir ou desenvolver o pensamento crítico nas crianças. A Educadora A sugeriu jogos que utilizem o raciocínio da criança, tais como quebra-cabeça, além de atividades orais onde o aluno possa questionar. Interessante a sugestão das atividades orais, pois estas, realmente, são enriquecedoras, ainda mais se houver espaço para os questionamentos, fazendo com que se aprofunde a conversação, atingindo assim as características de um diálogo filosófico.

Já a Educadora E, sugere assistir a um filme ou desenho animado e, após, fazer um debate sobre os mais diversos temas do qual trata o filme. Constata-se que as Educadoras entrevistadas têm muitos métodos para vivenciar a Filosofia com as crianças. As histórias, contos de fada, fábulas, filmes e assemelhados, sem dúvida, são ótimas estratégias. Percebeu-se que estas estratégias podem ser utilizadas como situações de aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade, do pensar, do refletir e principalmente do interpretar. Em concordância, Cunha (2002, p. 76) afirma:

Após ser contada a história ou assistido a um filme, as crianças podem ser convidadas a falar sobre o que gostaram ou o que as deixou intrigadas. Então, a professora, sempre exercitando a pedagogia da pergunta, procura verificar o que entenderam daquilo que afirmaram que as tocou emocionalmente. Com base nos trechos que causaram impacto nas crianças, pode-se escolher as 'palavras geradoras' das futuras discussões, visando a objetivos pertinentes à temática escolhida.

A opinião da Educadora C é de que toda e qualquer situação, que faça com que a criança perceba que faz parte de um todo e permita a ela colocar-se no lugar do outro, propicia o pensamento crítico. Já a Educadora D tem uma percepção diferente. A sugestão dela é que se utilizem jogos para o desenvolvimento da linguagem, da escrita e da fala. Afirma também que os jogos estimulam o raciocínio lógico e brincadeiras estimulam a coordenação motora da criança.

A Educadora F diz que não existe um momento ou estratégia específico para explorar e sim, o mais importante é fazer com que as crianças pensem e construam sua própria opinião sobre determinado assunto. A Educadora G acredita que ocorre que os alunos não estão acostumados a ler ou prestar atenção em muita coisa, já vem muita coisa pronta e, até certo ponto, isto acaba prejudicando. Fica tudo muito fácil e dispensa o esforço de pensar sobre.

A Educadora H concorda com a sugestão da Educadora B e com a educadora E no que se refere à proposta de trabalhar com histórias. A Educadora H vê como de suma importância ensinar

as crianças, destacando que sempre há duas ou mais versões para uma mesma história. A partir do momento que a criança adquirir esta consciência, se tornará um adulto crítico e consciente.

Nota-se que as Educadoras veem a Filosofia não como algo assustador, mas como fundamental na orientação para a formação do caráter e do pensamento crítico, fazendo com que o indivíduo não se deixe manipular, tornando-se um questionador, um cidadão crítico e com opiniões próprias. Comprova-se também que as educadoras percebem a necessidade de desenvolver desde muito cedo o pensamento crítico na criança, pois todas, em algum momento de sua fala, o citaram.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a Filosofia tem sido mal interpretada e, não raro, fora percebida por grande parte de educadores como um “bicho de sete cabeças”. Na presente investigação, percebeu-se que houve uma mudança neste sentido, pois apesar de não ser usada a palavra Filosofia, já na Educação Infantil pratica-se muito o filosofar. Um dos exemplos mais concretos é a contação de histórias seguida pelo debate, pela conversa e o compartilhar de ideias e emoções. Cada qual coloca sua posição durante uma narrativa, procurando exercitar o respeito à ideia de outrem. Isto é um filosofar!

O tema Filosofia na Educação Infantil foi escolhido em função do encantamento com o assunto no decorrer do curso de Pedagogia. Aguçando a curiosidade sobre este tema e sobre a realidade no contexto educacional. Através das entrevistas com as educadoras, foi possível investigar o conhecimento das mesmas sobre Filosofia, sendo que se percebeu que todas as educadoras têm noção sobre o assunto em questão.

A partir do momento em que o educador tem a noção de que a Filosofia é algo positivo, pode-se dizer que foi dado o primeiro passo para uma grande mudança na Educação. Como a Educadora E expõe muito bem: “atribuir outro significado a algumas coisas já postuladas”, percebeu-se como sendo uma evolução do pensamento, o repensar o que já foi pensado, e não simplesmente aceitar tal resposta porque alguém já solucionou essa questão.

Em certa medida os objetivos da pesquisa foram alcançados, especialmente ao perceber a presença da Filosofia no trabalho das educadoras, mais especificamente no processo da construção do pensamento crítico na Educação Infantil. Nas palavras da Educadora B:

Em minha opinião já usamos a Filosofia na Educação Infantil a todo o momento quando instigamo-las a pensar sobre algo ou falar o que pensam sobre determinado objeto, história. Assim, acabam tendo sua própria opinião e tornam-se cada vez mais críticos (Educadora B).

Ao averiguar as estratégias ou práticas metodológicas, constatou-se que as mais citadas pelas educadoras foram: atividades orais, envolvendo histórias, filmes, desenhos animados, gravuras ou objetos que instigam o pensar, o refletir. Mas a Educadora C trouxe algo muito significativo, a empatia. Em suas palavras: “Toda e qualquer situação que faça com que a criança perceba que faz parte de um todo e permita ela colocar-se no lugar do outro, propiciando o pensamento crítico”. Isto é extremamente significativo, uma vez que aprendemos a perceber que existem várias versões de um fato, adquirimos uma diferente concepção quanto ao “pré conceito”, quanto ao julgar. E isso faz toda diferença no processo de aprendizado do ser cidadão.

Outra constatação importante foi que todas as educadoras pesquisadas percebem a Filosofia como algo positivo na Educação Infantil. Perceberam que a Filosofia contribui, significativamente, tanto no processo de aprendizagem quanto na construção de um pensamento filosófico da Educação Infantil, refletindo posteriormente na vida adulta.

Referências

ARANHA, M. L. Martins, M. H. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo, SP. Editora Moderna, 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em 16 Nov 2014.

CUNHA, José Auri. **Filosofia na Educação Infantil. Fundamentos, métodos e proposta**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 37ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Trad. Anna. Mary Fighier Perpetuo, Petrópolis: Vozes, 1995.

SARDI, Sérgio A. **Ula Um diálogo entre adultos e crianças**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes Ltda, 2004.

SÁTIRO, Angélica. **Brincar de pensar: com crianças de 3 a 4 anos**. São Paulo. Editora Ática, 2012.

TIBURI, Marcia. **Filosofia em comum: para ler junto**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marli Reni Werle¹⁸

Jacqueline Silva da Silva¹⁹

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar a importância do brincar na Educação Infantil, assim como conhecer a concepção dos professores acerca do tema proposto. Para tanto, buscou-se através de estudos apresentar os principais conceitos sobre o brincar e sua importância como fonte de aprendizagem infantil. A metodologia deste trabalho constou de uma pesquisa bibliográfica e de campo, da realização de entrevistas com duas professoras de uma Escola de Educação Infantil do Município de Estrela/RS. É voz corrente entre estudiosos como Kishimoto (2003), Negrine (2002), Machado (2003) e outros, que o brincar é peça de suma importância para o desenvolvimento infantil. Por meio do estudo, foi possível verificar que o brincar é peça fundamental no desenvolvimento físico, motor, psicossocial, afetivo e cognitivo da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Concepção dos Professores.

Este artigo é decorrente de uma monografia realizada no Curso de Pedagogia PARFOR na Universidade do Vale do Taquari - Univates, em agosto de 2015. Nesse sentido, o interesse pelo presente tema surgiu em razão da minha trajetória de vida enquanto professora com mais de dezessete anos de atuação. Pude identificar, nessa prática, que os professores muitas vezes não conhecem o objetivo de muitos jogos e brincadeiras por eles utilizados com as crianças da faixa etária de três a quatro anos de idade. Assim, vislumbrando na prática a necessidade de maior conhecimento por parte dos docentes acerca das brincadeiras no desenvolvimento infantil, desejei aprofundar a temática a fim de poder aprimorar a discussão sobre o assunto.

A abordagem da pesquisa utilizada nesta investigação foi de caráter qualitativo. Para a compreensão do tema, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e, para conhecer melhor o que pensam os professores, foi realizada uma pesquisa de campo. Para este estudo, elaborou-se uma entrevista, com dez perguntas dissertativas, a qual realizada com duas professoras de Escola Infantil, da cidade de Estrela/RS, as quais tiveram a oportunidade de falar livremente a respeito do assunto.

A realização do estudo sobre o tema brincar, sobretudo na Educação Infantil, justifica-se pela grande importância deste ato durante a infância, uma vez que diretamente liga-se ao desenvolvimento infantil, tema destacado por diversos estudiosos e professores da Educação Infantil.

A infância é de especial importância na vida e desenvolvimento pessoal das crianças. No contexto educacional existente, cada vez mais se busca entender quais são as atividades que

18 Licenciada em Pedagogia - Parfor/Univates. Professora na Rede Municipal de Educação de Estrela, RS, BRA.

19 Dra. em Educação/UFRGS. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS.

mais propiciam a aprendizagem das crianças, além de se procurar buscar a forma mais natural e prazerosa para a criança aprender, aguçando a sua criatividade, inteligência, raciocínio e o bom convívio social com regras e rotinas. O brincar é o principal instrumento para estimular a criança em todo este processo de aprendizagem e evolução para as novas etapas da vida estudantil e também como transição para a vida adulta.

Por ser o brincar a forma mais natural de colocar a criança no contexto de ensino e aprendizagem, este artigo traz como tema o brincar e o considera como algo essencial na vida da criança, já que o brincar está para a criança assim como o trabalhar está para o adulto. Ou seja, a essência da infância é o brincar, pois é a partir desse momento que a criança vai formar a sua personalidade e acrescentar aprendizagens para passar a exercer o seu papel de cidadão do mundo.

O brincar de acordo com as concepções dos professores

Neste artigo serão apresentadas as concepções dos professores sobre a importância que eles atribuem ao brincar. Para podermos compreender essas concepções, faz-se necessário esclarecer, inicialmente, o que se caracteriza como jogo, brinquedos e brincadeiras.

O jogo é considerado uma forma eficaz de desenvolver e estimular a inteligência. Nesse sentido, importa salientar que o jogo possibilita que a criança expresse seus desejos, pois pode escolher quem quer ser, decidir, dar ordens, ser livre, etc. De acordo com Freire (2002), a palavra jogo vem do latim, *Jocus*, o equivalente a zombaria, gracejo, brincar, simular.

Kishimoto (2007), por sua vez, afirma que jogo é a ação de jogar, quando os envolvidos se submetem a determinadas regras na busca por um vencedor, que poderá, inclusive, ganhar algo. O autor segue ainda destacando que o jogo significa uma atividade coletiva e regrada, enquanto uma atividade imposta para a criança significa trabalho.

Já de acordo com Teixeira (2010), o jogo é uma atividade exercida dentro de determinados espaços de tempo e local, devendo os envolvidos seguir regras visando a um sentimento de alegria que se mistura com tensão, com o intuito de modificar a vida cotidiana. O autor salienta que “o jogo da criança não é equivalente ao jogo para o adulto, pois não é uma simples recriação. Quando joga, o adulto se afasta da realidade, enquanto a criança, ao brincar/jogar, avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca” (TEIXEIRA, 2010, p. 57).

Percebe-se, dessa forma, que jogar possui igual significado para os autores acima citados. Todos concordam que o brincar com jogos auxilia no desenvolvimento da expertise infantil, levando as crianças a aprenderem brincando, ou seja, jogando. A recreação com jogos desenvolve, sem que a criança perceba um estímulo ao vencer, porém, na brincadeira, ela vai adquirindo novos conhecimentos que depois serão levados para a vida adulta.

Convém lembrar que o jogo pode ter diversas facetas, desde as mais simples até aquelas que necessitam de maior poder de concentração, com regras específicas. Outros jogos existentes são aqueles em que a criança deve desenvolver situações imaginárias ou simbólicas. Há, também, jogos que determinam que a criança controle seus impulsos, aceite regras, etc. Além disso, o jogo possibilita que a criança construa uma fantasia e acesse o mundo inconsciente, relacionando o mundo onde desejaria viver ao mundo real, onde precisa conviver. De acordo com Antunes (1998),

o jogo não é uma tarefa imposta, não se liga a interesses materiais imediatos, mas absorve a criança, estabelece limites próprios de tempo e de espaço, cria a ordem e equilibra ritmo com harmonia.

Kishimoto (2003) frisa a pertinência do jogo livre para a evolução infantil, todavia também defende a utilização do jogo como material de cunho educativo a fim de ajudar o professor no desempenho de suas funções. No que se refere a jogos de construção, Kishimoto (2003, p. 40) ressalta que estes “são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança”.

Observa-se, assim, que o jogo está para a criança como uma forma de exercer e desenvolver sua criatividade e agilidade de raciocínio, uma vez que faz com que ela pense nas maneiras de vencer e concluir tal função que o jogo a estimula a fazer. E esta, sem dúvida, é uma das formas de que o educador infantil pode utilizar-se para aguçar ainda mais o desenvolvimento da inteligência, criatividade e curiosidade da criança. Verifica-se, dessa forma, que o jogo possibilita a existência de uma integração da criança no contexto social, facilitando também que ela conheça determinadas regras propostas que se assemelham às regras da sociedade em que vive.

No que tange ao brinquedo, diz-se que eles fazem parte da vida das crianças e são intrínsecos ao brincar, podendo ser considerados objetos de conotação lúdica para o contexto da brincadeira. A criança faz do brinquedo o que sua imaginação permitir para a realização da brincadeira. Ela cria e recria conforme seus interesses do momento (SILVA, 2004), podendo, inclusive, se utilizar de qualquer objeto para a realização de seus propósitos. Como exemplo, podemos citar a utilização de um frasco de xampu que faz as vezes de um microfone, de painéis e potes que imitam uma bateria, uma bola que pode servir para inúmeras e diversas brincadeiras.

Sobre a utilização de objetos como brinquedo, Machado (2003) complementa:

Tudo aquilo do mundo real que for usado pela criança para fazer suas experiências e descobertas, para expressar-se e lidar com seu mundo interno e subjetivo diante da realidade desses objetos, das coisas concretas e objetivas, podem ser considerados brinquedo (MACHADO, 2003, p. 35).

Pode-se afirmar, assim, que o brinquedo é o instrumento de uso da infância, sendo a ação lúdica decorrência lógica de sua utilização. O objeto não passa de um objeto, que vai se tornar brinquedo apenas após sua utilização a partir da imaginação da criança, que criará histórias e situações em sua cabeça. O objeto brinquedo apenas convida a criança a brincar.

Diante do exposto, é possível dizer que o brinquedo nada mais é do que a utilização de um objeto, por parte da criança, que o usa baseada em sua imaginação, de forma que é a brincadeira que determinará a significação do brinquedo. Salienta Kishimoto (2003):

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: função lúdica: quando propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KISHIMOTO, 2003, p. 37).

Dito de outra forma, o brinquedo vai muito além de um simples entretenimento para a criança. Sem saber, ela aprende e desenvolve uma função educativa além do lúdico. Alguns estudiosos defendem a ideia de que a personalidade adulta dependerá da confiança construída a partir das experiências ocorridas na infância, na qual o brinquedo é peça chave (MACHADO, 2003).

Não há que se exigir das crianças que elas brinquem de determinada maneira com um brinquedo específico, pois tal exigência apenas impõe a extinção da espontaneidade da brincadeira. Nesse sentido, Negrine (2002) ressalta:

A criança quando elege uma atividade, o faz de forma seletiva e, ao selecioná-la, explicita uma preferência que determina o início de uma relação com determinado objeto material. Na realidade, a tendência da criança, num primeiro momento é de repetir o que já se sabe fazer, ou até mesmo explorar o espaço e, num segundo momento, imitar a outro e, finalmente, vivenciar novas experiências (NEGRINE, 2002, p.49).

À medida que vai escolhendo novos brinquedos, a criança passa a ter novas ações ao brincar e, conseqüentemente, aprende mais. Assim, ela evolui brincando e vai dando sentido às aprendizagens. Esclarecido o significado do brinquedo para a criança, passamos, agora, a analisar a brincadeira como meio de desenvolvimento infantil.

A brincadeira pode ser definida como o lúdico em ação. É a prática expressa, seja através do jogo, seja através do brinquedo. Para Oliveira (2000) é

Por meio da brincadeira que a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de alternância respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 2000, p. 160).

É através da brincadeira que a criança edifica seus conhecimentos, pois sua imaginação se ativa. Embora ocorra em um universo simbólico, a criança pode, através da brincadeira, restaurar e recriar sua realidade, aprendendo regras, criando relações, descobrindo conhecimentos. Dessa forma, a brincadeira deve ser levada com seriedade, já que, brincando, a criança se expressa, interage e procura interagir na sociedade em que vive, formando sua personalidade. Percebe-se, assim, que a brincadeira e o jogo são modos diferentes de brincar, os quais possuem um estilo lúdico, havendo pequenas, mas importantes diferenças.

Por fim, as brincadeiras são momentos de pura descontração das crianças, nos quais, experimentando e representando, passam a se expressar, o que possibilita a aquisição de novos conhecimentos. O professor, nesses momentos, terá o papel de facilitador, uma vez que irá, em alguns momentos, orientar as brincadeiras.

Após esclarecimentos dos itens jogo, brincar e brincadeira e de ter sido realizado o estudo da importância e objetivo de cada um deles na infância, passamos, no próximo item, a enfatizar o brincar e sua relação com a aprendizagem.

Brincando, ela aprende

Através do brincar, a criança aprende com mais sentido. De acordo com Friedmann (2012, p.19), “brincar diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem o uso de brinquedos ou outros materiais e objetos. Brinca-se também usando o corpo, a música, a arte, as palavras”. Verifica-se, portanto, que a autora caracteriza o brincar como algo do cotidiano infantil; é uma tarefa primordial para ela, assim como o trabalhar para o adulto.

Segundo Horn (2012), o brincar, durante o período da infância, auxilia o desenvolvimento da qualidade pessoal da criança. E, no momento em que se busca a formação de uma criança autônoma, precisa-se ter em foco que o brincar é o construtor de interações significativas para ela.

Como se percebe, a aprendizagem é consequência importante da brincadeira bem aplicada e cumpre aos professores, quando no contexto escolar, garantir que a aprendizagem seja contínua e desenvolva o emocional, o social, o físico, o estético e o ético de cada criança.

Passamos, no próximo item, a apresentar a análise da importância do brincar na vida da criança na concepção das professoras de Educação Infantil que foram entrevistadas a respeito deste tema.

A concepção dos professores sobre a importância do brincar na vida das crianças

Este tópico foi desenvolvido com o intuito de apresentar algumas concepções das professoras entrevistadas para o estudo. Ao perguntar sobre o brincar à professora “A”, de 34 anos de idade, que possui formação acadêmica em Matemática e trabalha na Escola Infantil pesquisada, ela destaca:

O brincar é uma atividade lúdica, prazerosa e que ao mesmo tempo ativa muito as crianças. Através do brincar, seja em casa com a família ou na escola com os colegas, a criança se desenvolve em todas as formas, seja afetiva, física e socialmente. Desta forma, a criança vai adquirindo conhecimento. E são nestes momentos de brincar que o professor pode conhecer melhor seus alunos através da observação. Nos momentos de brincadeiras também se trabalha a autonomia das crianças e desafiamos suas ideias, aprimorando sua inteligência. O brincar livre também é muito importante para o desenvolvimento da criatividade e fantasia das crianças, e nestes momentos os professores podem observar e estimular o desenvolvimento da linguagem oral. É muito importante integrar o brincar nas atividades do cotidiano, pois desta forma ela se desenvolve, se expressa melhor e adquire conhecimentos para o dia a dia.

Percebe-se, assim, que a concepção sobre o brincar vai muito além do entretenimento infantil; aparece como uma forma de expressão de vários pontos da personalidade da criança. De acordo com o depoimento da Professora “A”, o brincar é essencial para o dia a dia da criança. A entrevistada acredita que o brincar pode ser considerado uma forma pessoal de expressão, em que a criança pode expressar de forma particular o seu pensamento, sua interação e sua comunicação.

Ronca (1989, p. 27), sobre o brincar como atividade lúdica, afirma que “o movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência”.

Seguindo com as ideias das professoras de Educação Infantil, amplia-se este estudo com o discurso da professora “B”, de 49 anos, que possui formação em nível de Ensino Médio, curso Normal, e tem mais de 18 anos de atuação na área infantil, afirmando ser o brincar a ocupação fundamental da criança. Na mesma esteira da primeira entrevistada, a professora “B” afirma que é através do brincar que a criança interage com outras crianças e com os adultos. Destaca que é por intermédio da brincadeira que “é possível observar a personalidade da criança. Brincar também é tornar uma atividade agradável, para qualquer situação”.

Ronca (1989) entende que não é só a personalidade da criança que é desenvolvida com o brincar, com o lúdico. Destaca o autor:

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo (RONCA, 1989, p. 27).

Observa-se, portanto, que ambas as professoras entendem que o brincar é uma atividade de suma importância para as crianças em seu desenvolvimento e que a escola pode proporcionar esse momento a elas e também juntamente com outras crianças. Percebe-se, ainda, de acordo com as respostas das professoras A e B, que o brincar é muito importante para a criança, pois tem um profundo valor no seu desenvolvimento, já que é através dele que a criança desenvolve várias habilidades, como a criatividade, o raciocínio, as relações sociais e a aquisição de conhecimentos. É o trabalho da criança. O brincar é algo que se destaca como essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ademais, nos anos de experiência da professora “B”, foi possível notar que todas as crianças têm suas particularidades, pois algumas se mostram inclinadas a gostar de determinadas atividades, enquanto outras possuem interesses diversos. Acrescentou ainda que a escolha na forma de brincar poderá, inclusive, influenciar o futuro profissional dessas crianças.

Analisando as entrevistas, é possível antever que a concepção que as professoras “A” e “B” têm do brincar aponta para a mesma direção e estão conexas com a realidade. Assim, levando em consideração as entrevistadas, é possível destacar as suas concepções acerca da importância da prática de jogos e brincadeiras dentro da sala de aula, tendo ambas apontado o brincar como assunto relevante para o desenvolvimento das crianças.

A brincadeira é o espaço de socialização, de construção que desenvolve todos os sentidos da criança. Brincar não é só desenvolver pedagogicamente a vida escolar, mas sim, uma maneira de adquirir experiências e vivências na construção do seu ser. Cunha (1994) defende a ideia de que o brincar é um predicado essencial na vida das crianças porque é adequado, é agradável e gera felicidade. A brincadeira desperta bons sentimentos, ensina a dividir, compartilhar e gostar do próximo.

Verifica-se, no decorrer deste estudo, que, para os profissionais investigados, o brincar gera muito mais do que felicidade à criança: gera também aprendizagem, levando, assim, a se destacarem todos os benefícios adicionados ao ato de brincar na infância, em especial na Educação Infantil, quando a criança tem a possibilidade de brincar com outras crianças e estimular pontos positivos no que tange à sua vida social, intelectual e afetiva. É o momento em que a criança aprende regras e adquire conhecimentos para a vida e também para outros estágios da vida escolar brincando, ou seja, o brincar torna-se um ato, além se essencial, também prazeroso para a criança e seus colegas.

Considerações Finais

Finalizando este estudo, de um modo geral, observou-se que os vários autores consultados se apoiam praticamente nas mesmas versões para emitir suas conclusões sobre a importância do brincar na Educação Infantil. Isto é, nas explicações encontradas, os autores destacam sempre os benefícios do brincar, bem como todo o suporte que este ato trará para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo das crianças. Em nenhum momento do estudo, tanto bibliográfico

como de campo, encontrou-se qualquer manifestação contra o brincar ou que tal ato pudesse ser prejudicial para a criança.

De acordo com os dados obtidos, o estudo mostrou que o brincar é facilmente ligado à aprendizagem da criança e, dentro deste segmento, puderam-se encontrar as principais diferenças entre o jogo, o brinquedo e a brincadeira, que são pontos importantes em todo o decorrer deste estudo e também no dia a dia da criança, seja no ambiente familiar ou escolar.

Além disso, analisando os dados obtidos pelo estudo, identificou-se a concepção das professoras entrevistadas no que diz respeito à importância do brincar dentro da Educação Infantil e, dentro deste contexto, verificou-se que ambas as professoras, embora tenham formações acadêmicas distintas, compartilham a mesma concepção de que o brincar é essencial e fundamental na vida da criança. Ambas as professoras concluem que tudo pode ser aprendido pela criança brincando, tornando o aprendizado mais prazeroso e natural para ela.

Apreendeu-se que a criança dá vários sentidos ao objeto brinquedo, pois, quando ela usa a sua criatividade e entra no mundo de faz de conta, ela faz uso do jogo simbólico, ou seja, tudo pode acontecer. Dessa forma, brincando, a criança tem a oportunidade de interagir com outras crianças, aprendendo coisas novas, tendo experiências próprias, construindo sua personalidade. Portanto, os jogos e brinquedos utilizados pelas crianças para a prática do brincar são peças fundamentais, uma vez que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, momento em que a criança pode esquecer a realidade e viver apenas a fantasia no seu mundo imaginário.

A vivência do professor e de seu conhecimento acerca da importância do brincar é repleta de significados, pois é a partir desses significados que ele utilizará, ou não, esse instrumento como auxílio para ministrar as atividades de suas aulas. Mas a utilização da brincadeira como método de ensino não é tarefa fácil para o professor, porque cabe a ele ter clareza de quais habilidades podem ser desenvolvidas através de cada atividade proposta. Assim, cabe ao professor buscar pesquisas e formação continuada em relação à sua profissão para que então, a cada dia, a importância do brincar para a Educação Infantil seja melhor reconhecida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Nyelse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2002.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança** - A importância do brincar, atividades e materiais. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

NEGRINE, Airton. **Simbolismo e Jogo**. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RONCA, P. A. C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

SILVA, Mônica Soltan da. Clube de Matemática: Jogos educativos (Série atividades). Campinas: Papyrus, 2004.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DESCOBRINDO UM NOVO MUNDO: ADAPTAÇÃO DE BEBÊS NA ESCOLA

Sílvia Maria Moraes²⁰

Tania Micheline Miorando²¹

Resumo: O início da vida dos bebês na escola e como os pais e cuidadores contribuem para a melhor adaptação, é o tema deste artigo. O objetivo do estudo é apresentar como acontece o período de adaptação das crianças em uma turma de berçário, com idade de sete meses a dois anos, em uma escola da rede pública, no município de Estrela/RS. A metodologia tem uma abordagem qualitativa, por relatar as experiências vividas, revisitadas de minhas memórias, com o auxílio de imagens, relatórios diários e agendas pesquisadas na escola. O aporte teórico tem fonte em Rapoport (2005); Navarro e Rosa (2004), entre outros. Nesse período, passar segurança para seus filhos, através de atividades propostas na escola ou pelo convívio no dia a dia, percebendo as reações, torna as crianças seguras para seguir em sua vida escolar.

Palavras-chave: Adaptação de bebês. Educação Infantil. Formação de professores.

Quando as portas se abrem: a chegada!

Através deste artigo venho compartilhar as memórias de muitas aprendizagens, colhidas no decorrer de minha vida profissional, e experiências na Educação Infantil. Para este estudo, escolhi rever as lembranças que guardo referentes às vivências que se passaram no ano letivo de 2014, em que acompanhei uma turma de berçário, com crianças de sete meses a dois anos de idade, em todo o seu processo de adaptação na escola.

O objetivo deste trabalho é apresentar parte da experiência que tive, sobre como acontece o período de adaptação das crianças em uma turma de berçário, cuja participação dos pais é presente. Abordarei, ainda, uma discussão a partir de momentos de integração e atividades lúdicas com a participação de pais, crianças e professores que podem ser acolhedoras e convidativas ao novo espaço.

Os relatos do dia a dia de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com diferentes momentos e fatos, são pontos que trarei ao longo deste artigo: chegada à escola, a interação com as educadoras e colegas, os momentos lúdicos, a percepção do novo ambiente pelas crianças. Algumas particularidades e características das crianças também serão lembradas neste estudo. Todos esses pequenos eventos reunidos emergiram de lembranças significativas que ora trago, para pensar este breve espaço de tempo que dá entrada às vivências das crianças na escola, junto com a participação de seus pais e cuidadores e professores.

20 Licenciada em Pedagogia - Parfor/Univates. Professora de séries iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Yraja Luiz Barros de Moraes, de Bom Retiro do Sul/RS e Escola Municipal de ensino Fundamental Odilo Afonso Thomé, de Estrela/RS.

21 Orientadora. Mestre em Educação. Educadora Especial. Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS.

Escolhi rever e pensar este estudo a partir da narrativa de minhas lembranças, pois “a memória é reconstrutiva por natureza. A ‘verdade’ que buscamos com a pesquisa não é a narrativa exata de como os fatos realmente aconteceram, mas os fatos como o sujeito da narrativa os significou no momento da narração (...)” (ABRAHÃO, 2008, p. 154). A mim, debruçar-me sobre práticas que vivenciei na Educação Infantil e fundamentá-las, segundo a base teórica de autores que pude conhecer durante a formação no Curso de Pedagogia – Parfor, justifica o emprego desta metodologia para os estudos que apresento.

No decorrer da minha escrita, as muitas lembranças de momentos dos quais participei junto com as crianças, colegas-professoras, pais e cuidadores serão recorrentes. Não vou me deter em minúcias de cada narrativa, mas pelo tanto que significam trazê-las a este espaço de diálogo para um leitor curioso, por também entrar na escola, quando pais e cuidadores trazem seus filhos pela primeira vez ao convívio de mais crianças, professores e comunidade escolar. Adentro ao universo simbólico das palavras que escolho para dizer o que ora penso.

O homem não pode fugir à sua própria realização. Não pode senão adotar as condições de sua própria vida. Não estando mais em um universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A língua, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana (CASSIRER, 2012, p. 48).

Desde muito cedo, trouxemos para os espaços formais da educação, nossos bebês, pequenos seres que dão entrada a sua vida social, nos primeiros passos, engatinhando pelos saberes que transitam pelas formalidades educacionais que a escola oferece. Não apenas e nem sempre como oferta, mas pela obrigatoriedade, para o ingresso cultural a este universo simbólico a que Cassirer (2012) nos alerta.

Para as crianças, é muito importante o período de adaptação, pois saem de sua rotina com seus familiares e entram em um ambiente totalmente diferente com o qual estão acostumadas. Muitas vezes, é solicitado aos pais que tragam de casa, como referência, algo que as crianças gostem, que lhes dê um acalento quando estiverem muito estressadas, como um travesseiro, um brinquedo que gostem muito, bichinhos de pano ou pelúcia que são acostumadas a segurar na hora de dormir. O aconchego poderá vir por alguma referência que lhes seja familiar e que possa usar nesse novo espaço. Elas precisam se sentir acolhidas, pois ficarão ali por um tempo maior que o tempo que ficam na presença de seus familiares em casa, uma vez que na maioria das famílias, os pais têm jornadas que ultrapassam as oito horas diárias de trabalho.

O choro nessa fase é inevitável, pois mesmo com todas as atividades propostas, nada acalenta, senão a presença dos familiares. Por isso, em algumas Escolas Municipais de Educação Infantil acontece a companhia dos pais por alguns momentos no tempo de adaptação, para que as crianças se sintam mais seguras. É muito importante que os pais passem esta segurança para os pequenos nesse momento de breve separação: o ir e voltar, para buscar da escola, vai ficando compreendido pelas crianças. Muitas vezes, os pais não estão preparados para esta separação e demonstram sua insegurança às crianças, que demoram mais tempo para adaptarem-se ao novo ambiente.

Para os profissionais da educação, o período de adaptação das crianças é muito importante. Passar a compreender que os pequenos estão mudando bruscamente sua rotina, com pessoas além da mãe, do pai ou seu cuidador, e que passarão a fazer parte de sua vida diária dali em diante,

precisa estar nos seus planejamentos e estudos. Somente o olhar cuidadoso e acolhedor é que evitarão atitudes automatizadas e com poucos sentimentos de amparo.

Quando as crianças chegam em um espaço totalmente diferente do qual estão habituadas, encontram pessoas que ainda não conhecem, novas regras a serem seguidas e ambientes variados, cada detalhe se torna ainda mais importante para as memórias afetivas que passarão a compor o seu repertório emotivo. Os responsáveis por esta acolhida passam a ser todos que circundam os momentos que antecedem, protagonizam e sucedem sua presença com as crianças.

Os profissionais que ali estão para recebê-las também passam por um processo em que se adaptam às crianças, conhecendo-as para proporcionar-lhes o menor sofrimento possível. Estes momentos são muito significativos para as crianças – mesmo que não lembrem conscientemente, elas guardam impressões de acolhimento, acalento ou angústias. Este é um período de separação do vínculo familiar e traz à tona mais emoções, que são traduzidas em um choro intenso, de difícil consolo ou risos tímidos, pedindo pela segurança do cuidado.

A fase de adaptação dos bebês na escola não tem um tempo determinado. Algumas crianças levam um tempo maior, outras um tempo menor, algumas até não conseguem se adaptar nas primeiras tentativas. Cada criança tem suas particularidades e necessita de um tempo próprio, e a nós, educadores, cabe acolhermos cada uma que chega, observá-la em todos os momentos e perceber como atender, da melhor forma, suas necessidades, como conquistar sua confiança, como chamar sua atenção, para que se sinta bem no novo ambiente em que se encontra.

O primeiro dia: a descoberta de um novo espaço

Nesse momento, onde tudo é novo e muito importante para as crianças, ficamos também certos de cumprir com o que diz a lei quanto ao desenvolvimento integral da criança na escola. Conforme legislação vigente, a Educação Infantil é tratada no Capítulo II (Da Educação Básica), Seção II, nos seguintes termos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (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 – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL,1996).

Com certeza, para as mães, não precisar trabalhar fora de casa e ficar em tempo integral com seus filhos, poderia proporcionar ainda mais proteção para ambos. A troca de afeto e a cumplicidade que uma mãe transfere para o bebê, nos primeiros meses de vida, se torna muito importante para o desenvolvimento dos pequenos. Melhor seria se, ao retornar da licença maternidade, tivessem carga horária reduzida de trabalho para terem tempo com seus filhos.

Quando as mães não têm direito à licença maternidade, outro processo acontece: a insegurança da mãe, nesse período, pode chegar até à criança. Isso ocorre com gestantes que não possuem um emprego formal, que lhes assegure a licença. Tão logo os bebês nascem, vão para a escola, a fim de que a mãe siga seu trabalho e traga o alimento para o filho. Ou ainda, quando o bebê nasce, precisam levá-lo para a escola e então procurar um (novo) emprego para garantir o sustento da casa.

Na EMEI, onde tive as experiências que relato para estes casos, a mãe entra em uma fila de espera que se encontra na Secretaria de Educação do município. Ao chegar sua vez, são chamadas para uma EMEI que tem a vaga disponível. A mãe, caso não esteja trabalhando, tem um prazo de trinta dias para conseguir um emprego. Quando isso não acontece, a criança perde a vaga e volta para o final da fila, na espera de outra possibilidade de acolhimento numa escola.

Acredito que este processo seja muito angustiante para as mães, pois precisam participar do momento de adaptação dos filhos na EMEI e também preocuparem-se com a procura e a afirmativa de um novo emprego, para garantir a permanência do filho na EMEI. Esta regra é criada dentro das próprias EMEIs e registrada no regimento de cada instituição. Quanto a isso discordo, pois a vaga é para a criança que deve estar na escola, independente do emprego dos pais.

Para os bebês que, após o nascimento, passam muito tempo somente na companhia das mães, ao término da licença maternidade, é muito difícil a separação. A referência maior que as crianças têm é a figura materna. Muitas vezes, as crianças são filhos únicos e não estão habituados a conviver com outras crianças, o que também vem a ser uma nova adaptação, conforme diz a seguir: “A forma como as mães sentiram-se durante o processo de adaptação provavelmente influenciou a segurança dos próprios bebês e, de forma recíproca, as reações dos bebês às suas mães” (RAPOPORT, 2005, p.40).

Diferentes são as reações das crianças ao receberem as mães para a volta à casa. Algumas crianças choram compulsivamente, sem acalento; outras demonstram-se contrariadas, e tem aquelas que demonstram grande felicidade com o reencontro. Cada uma reage conforme suas particularidades de personalidade, e as mães, por sua vez, também têm reações diferentes umas das outras com seus filhos.

A cada início de ano, nós educadores, estamos sempre na expectativa das novidades, dos afazeres escolares e ao novo grupo de crianças que virá para nossa convivência. Quais serão os desafios e quais as novidades que nos acompanharão durante o ano letivo? É tempo de espera e planejamentos.

Iniciamos o ano com duas crianças em adaptação: um bebê de sete e outro de nove meses. Eles começaram a frequentar a EMEI por um período inicial de duas horas/turno, nas quais os pais poderiam ficar durante algum tempo, juntos, na sala. Em seguida, aguardavam no corredor ou onde as crianças não os enxergavam, para evitar que ficassem mais nervosos. Passamos o tempo todo, eu e a colega de sala, com as crianças muito chorosas, nas inúmeras tentativas de acalantar e chamar a atenção para os brinquedos, histórias, fantoches, maneiras de fazer com que esquecessem um pouco a falta dos pais (MEMÓRIAS I, 2014).

Estas memórias reforçam a ideia de que o primeiro contato é uma forma de interagir e fazer um reconhecimento, promovendo um relacionamento entre professores e alunos, período no qual aproveitam para socializar conhecimentos, observar e identificar diferentes reações e necessidades das crianças, em diferentes momentos da rotina escolar.

O foco principal de nossa atenção fica voltado para as reações das crianças e como melhor proporcionar atividades em que se sintam acolhidas, levando-as a se distraírem de uma apreensão que poderão demonstrar. Planejar parte das atividades que levaremos para a escola, sempre é o melhor caminho. Estar preparada como educadora, em sala, para ouvir/ver atentamente o que as crianças dizem, ainda sem falar, é muito importante; talvez seja necessário alterar o planejamento, sem um prazo de antecedência, ou buscar outras atividades, conforme as reações imprevistas das

crianças. Os desafios vão aparecendo e, ao mesmo tempo, é preciso encontrar estratégias para envolver as crianças em um clima de alegrias, brincadeiras e tranquilidades.

Na sala, proporcionamos brincadeiras para reconhecer o ambiente e para as crianças acostumarem-se com aquelas pessoas que nunca haviam visto antes. Estávamos em duas educadoras, com duas crianças. No tapete, apresentávamos brinquedos para explorarem prendendo a atenção. Aos poucos, iam interagindo com cautela, os dois bebês, chorosos, aparentemente tinham acordado cedo, o que sempre era informado pelos pais quando traziam as crianças (MEMÓRIAS I, 2014).

Nossos planejamentos podem precisar de alterações, tão logo os pais tragam notificações sobre o bem-estar das crianças. A comunicação entre pais e professores sobre pequenos detalhes, como o sono, alimentação, medicação, informados diariamente no decorrer do ano letivo é de suma importância, pois fortalece os laços entre ambos e proporciona uma socialização nos assuntos que se referem à criança. Nessa EMEI, ao efetuar a matrícula, os pais recebem uma agenda que fica na mochila das crianças para recados entre pais e professores.

Todas as informações importantes relativas às crianças devem estar sempre atualizadas, tanto dos pais para a escola, quanto das educadoras para os pais. A atualização das informações, mantidas entre pais e escola, se torna muito importante, mesmo em casos de justificativa de ausência à escola por atestados médicos ou pequenos contratempos. Todos esses detalhes, que às vezes não temos tempo de informar na porta da sala, devido aos horários, tanto dos educadores quanto dos pais, são mencionados na agenda. Neste caso, a agenda de recados se torna um instrumento essencial para esta comunicação colaborativa.

A volta dos pais à escola é um momento muito importante nesta fase de adaptação. Quando chegam para buscá-las, no horário rotineiro, as crianças, não sei como, percebem a aproximação da hora da chegada de seus pais. Elas ficam esperando, às vezes, perto da porta, e nem ao menos querem participar de alguma atividade, apenas ficam esperando e logo anunciam aos colegas a chegada tão almejada dos pais!

Quando os pais retornavam para buscar, sempre conversavam com as crianças com frases de segurança e otimismo como: Oi, meu filho/a! Foi bom na escola? A mamãe veio te buscar! Vamos para nossa casa! Dá tchau para as professoras! Amanhã voltamos! (MEMÓRIAS I)

Isso funciona quase como um gravador, mas é válido para as crianças compreenderem que voltam: tanto os pais para buscá-los, como elas mesmas para voltarem à escola, no dia seguinte. Quando não acontece, nós, educadores, firmamos estas frases, conversando com as crianças sobre o ir e vir. Também solicitamos aos pais que procedam da mesma maneira, pois, assim, as crianças não ficam perdidas em informações contrárias.

Com o retorno para casa, é muito importante que os pais conversem com seus filhos, mesmo pequenos, para que se acostumem com a ideia de que no outro dia sua rotina será a mesma e que as professoras estarão lá na escola, esperando para acolhê-los. Assim, já ficam na expectativa do dia seguinte para retornar para a escola e quem vai estar lhes esperando.

Nas primeiras reuniões, as quais os pais são convidados a participar, sempre é evidenciado o quanto é importante sua participação na escola. Nessas reuniões, são colocadas em pauta questões para serem acordadas sobre o que é compromisso dos pais e o que é responsabilidade da escola, para que as funções sejam cumpridas durante o ano letivo.

É difícil saber a partir de qual momento todas as crianças estarão adaptadas, pois cada uma tem seu tempo. Na turma, a partir do segundo semestre, estávamos apenas com um menino que ainda se encontrava em fase de adaptação, devido a muitos problemas respiratórios e alérgicos. O menino ficou por longos períodos afastado, cada vez que precisava de tratamento médico. Ele retornava, acompanhado por muitas recomendações e novamente iniciava-se o processo de readaptação.

Todas essas particularidades interferem no período de adaptação. Com cada criança que entra na escola, uma nova fase se inicia: uma nova história, um novo processo em que tentamos acompanhar as diferenças, proporcionando momentos lúdicos e interações com a família, através de atividades e projetos, visando sempre o bem-estar das crianças no período em que estão na escola.

Estas atividades proporcionam uma maior aproximação entre a família e a escola e também uma valorização dos trabalhos realizados em casa, que foram apresentados pelas crianças à sua maneira. Os trabalhos ficam expostos na sala, colaborando no processo de adaptação e criando um vínculo da casa com a escola. As crianças demonstram a alegria de estar participando da atividade em seu comportamento e humor.

Aprender a saber como se é, o que significam os próprios sentimentos, como se fazer entender e como entender os outros. Aprender a escolher, a perder, a mostrar-se carinhoso, chateado, agradecido, triste. Aprender a brincar com os demais e a trabalhar, a discutir e a dançar. Aprender a sentir, a distinguir e a encaixar invejas, sentimentos negativos, enganos, caras feias ou elogios, carícias, amores. Aprender a estar sozinho e a estar com outros já seria aprender muito tendo tão pouca idade. (NAVARRO & ROSA, 2004, p.31)

Valores, as crianças devem trazer de casa, mas nem sempre isso acontece. As crianças demonstram seus sentimentos em seu comportamento, no relacionamento com colegas e em suas atitudes. Nesta fase em construção, nós educadores, precisamos estar atentos e, de forma adequada, orientar os pais quando as crianças apresentam um comportamento como agressividade, desrespeito aos colegas e professores.

A participação dos pais e o envolvimento com a escola nos momentos de separação e encontro são muito importantes. A criança precisa saber onde e com quem vai ficar e quando vai voltar ao abraço dos pais. Explicar para ela, repetidas vezes, se faz necessário para que, aos poucos, construa esta possibilidade. É fundamental que tanto pais quanto educadores transmitam segurança àqueles que ali estão chegando pela primeira vez, de um longo caminho que há pela frente, cheio de surpresas, conquistas e descobertas.

Pais e escola na busca da mesma linguagem

Visitando minhas memórias para o estudo deste trabalho, percebo a importância da participação dos pais na adaptação das crianças na EMEI, o quanto os pais podem e devem se fazer presentes em todos os assuntos pertinentes ao seu filho e se mostrarem envolvidos nesse processo, pois quanto mais participativos na vida escolar das crianças eles forem, melhor poderá ser a adaptação delas na escola.

Esta é uma fase considerada de muita importância para o desenvolvimento das crianças. Elas precisam ser recebidas na escola com momentos de acolhimento, para que se sintam inseridas e

convidadas a participar das atividades lúdicas, desde seu tempo de berço às explorações do espaço em pequenos passos que vão para as brincadeiras e descobertas de brinquedos diversos. Todos esses são momentos importantes para que possam se soltar e esquecer, por alguns momentos, da separação dos pais. As crianças, neste período, demonstram-se mais sensíveis e chorosas, por estarem separadas de seus familiares. Para os pais, este período também é novo e preocupante até estarem seguros e confiantes da escola onde seus filhos irão ficar.

Ao longo das narrativas que compuseram este trabalho, percebi que se a participação dos pais não acontecesse de forma intensiva, o trabalho da escola não aconteceria de forma interligada com a família, desfavorecendo o período de adaptação das crianças. Com este estudo, ratifico que a escola deve proporcionar também um acolhimento aos pais e cuidadores.

Dedicar atenção ao período de adaptação das crianças na escola, também para os pais, pode vir composto de momentos, através de reuniões ou da elaboração e desenvolvimento de projetos que contemplem atividades envolvendo a participação dos pais. Pequenos trabalhos que se realizam com as crianças podem incentivar a vontade de querer voltar, sentindo-se confiantes a contar suas realizações aos pais. Tudo isso é muito importante, pois contribui para os pais sentirem-se seguros em relação à escola em que seus filhos ficam durante longos períodos. Essa segurança é refletida no comportamento das crianças.

Durante este trabalho relatei singularidades do comportamento das crianças e também rotinas importantes na sua adaptação, que vêm a somar neste processo. O trabalho com as crianças na Educação Infantil, além de ser muito gratificante, é sempre um aprendizado a cada ano. Para nós, educadores, estar sempre em formação é um contínuo aprendizado. Sinto-me familiarizada com este tema, principalmente depois de ter meus filhos e poder rever-me entre erros e acertos. Sempre procuro estar em um constante aprendizado, pois sabemos que receitas não existem e sim atitudes para nos tornarmos bons pais, mães e educadoras.

Ao longo destas construções de ideias trazidas de minhas memórias, reafirmo a importância da efetiva presença dos pais na escola. Neste período de adaptação, transmitir segurança para os filhos, seja através de atividades propostas na escola ou através do convívio no dia a dia, percebendo todas as suas reações, torna as crianças seguras para seguir em sua vida escolar.

Poder pensar sobre as práticas que realizo na escola, vejo hoje, é a base que fundamenta o fazer pedagógico, cuja qualidade esperamos atingir com sucesso. O curso de Pedagogia – PARFOR foi, para mim, um divisor de águas, por onde consegui enxergar minha profissão de outra forma. Aprendi a valorizar tudo aquilo que eu já fazia em sala de aula, sem nunca saber, tão profundamente, o que estava fazendo. Estudando, percebi a importância disso tudo, das intenções nelas contidas e o que poderia proporcionar para as crianças através do meu trabalho.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helen Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em seminário de Investigação – Formação. IN:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 93.94/9 de 20 de dezembro de 1996. Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em 1401.0512.20147

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Tomás Rosa Bueno. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

NAVARRO, M. Carmen Diez; ROSA, Ernani. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN : EDUFRRN; São Paulo : Paulus, 2008.

RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês à creche** - A importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA

Camila Gräbin²²

Morgana Domênica Hattge²³

Resumo: O presente estudo Contribuições do PIBID para a Formação Docente na Pedagogia, resultou da análise das contribuições do PIBID na formação dos bolsistas do Subprojeto de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates, a fim de perceber de que forma a inserção no Programa contribui na formação inicial de professores. Por meio de entrevistas narrativas investigou-se aspectos ligados às experiências que os bolsistas do Subprojeto de Pedagogia, do Curso de Pedagogia da Univates, na cidade de Lajeado – RS, possuíam em relação a sua participação no PIBID, bem como os fatores que contribuíram para a sua formação. A partir das significações relatadas pelos bolsistas entrevistados, elencou-se três questões como principais fatores contribuintes para a formação docente, sendo: a relação entre teoria e prática, as vivências de escrita acadêmica e o contato com a escola. Concluiu-se a partir dessas questões que, o PIBID contribui para a formação docente através da iniciação à docência que promove.

Palavras-chave: Formação Docente. Contribuições. Bolsistas. PIBID.

O presente estudo, parte integrante da pesquisa intitulada “Iniciação à Docência na Pedagogia: Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação dos bolsistas”, tem por objetivo realizar uma análise das contribuições do PIBID na formação dos bolsistas do Subprojeto de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates, a fim de analisar de que forma a inserção neste Programa contribui na formação inicial de professores. Esse texto contempla parte de uma monografia de trabalho de conclusão de curso, desenvolvida no semestre A e B do ano de 2014, sendo de cunho qualitativo, com vistas a pensar sobre quais as aprendizagens proporcionadas e construídas, por meio da atuação no PIBID foram consideradas mais significativas pelos bolsistas.

Utilizando-se de entrevistas narrativas, investigou-se aspectos ligados às experiências que os bolsistas do Subprojeto de Pedagogia, do Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates, na cidade de Lajeado – RS, possuíam em relação a sua participação no PIBID, bem como os fatores que contribuíram para a sua formação.

Para a concretização da pesquisa, realizou-se entrevistas narrativas com oito bolsistas do sexo feminino, selecionadas por meio da realização da aplicação de um questionário. Para participar da pesquisa houveram critérios a serem seguidos, como a participação mínima de um ano no Programa e ter frequentando pelo menos a metade do curso sem a participação no mesmo.

22 Pedagoga graduada na Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado-RS-Brasil. Profissional na Educação Infantil da Rede Municipal de Roca Sales-RS-Brasil. E-mail: camila.grabin@gmail.com

23 Doutora em Educação. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates /Lajeado-RS-Brasil. E-mail: mdhattge@univates.br

Dentre as selecionadas, pode-se perceber nas entrevistas realizadas que estas convergiam em relação à iniciação à docência, como sendo a oportunidade de ter o primeiro contato com a escola, com a prática de sala de aula.

As respostas das bolsistas em relação à iniciação à docência foram baseadas nas suas experiências junto ao Programa, conforme as suas aprendizagens, suas percepções em relação às práticas que vivenciaram. Apesar de não se ter uma única definição para a iniciação à docência, muitas ideias e conceitos vem sendo construídos pelas ações desenvolvidas pelo Programa em cada Instituição, nos seus Projetos Institucionais.

Apesar das falas das bolsistas permearem principalmente a ação com as práticas pedagógicas, é importante pensar na docência como um meio, não só de oferecer oportunidades de práticas em sala de aula, mas também como possibilidade de compartilhar experiências profissionais; estar em contato com outros sujeitos do contexto escolar, conhecer e participar de ações que a escola oferece; bem como fazer uso destas vivências nas práticas de reflexão nas disciplinas do curso a que pertence.

A partir das narrativas desenvolvidas pelas bolsistas nas entrevistas realizadas, algumas questões se mostraram mais latentes, sendo percebidas nas falas da maioria das entrevistadas. Desta forma, analisaram-se com maior profundidade três questões apontadas como diferenciais, proporcionadas pelo PIBID na formação das bolsistas: a relação entre a teoria e a prática, a vivência da escrita acadêmica, e o contato da bolsista com a escola.

O PIBID e a relação entre teoria e prática

O PIBID possibilita a conexão entre a teoria e prática a partir das ações de estudo, pesquisa e práticas no espaço escolar. Durante a graduação no Curso de Pedagogia da Univates, os estudos são voltados para a ideia de pensar a teoria e a prática como um só campo, sendo que as disciplinas cursadas não podem ser vistas somente como a aplicação da teoria; e os estágios supervisionados como a prática. Precisamos pensar no curso, na graduação em si, e nas disciplinas que a compõem, como sendo um processo completo e que não seja dissociado pelos pensamentos de seus participantes, pois a teoria também é uma prática, e a prática uma teoria se a entendermos como indissociáveis.

Quando estamos estudando uma teoria, buscando compreender concepções, pensamentos e ideias, estamos inseridos numa prática de pesquisa, de ação e de reflexão frente aos conhecimentos. Da mesma forma, quando estamos realizando propostas nas escolas, como a realização dos estágios supervisionados, não estamos nos detendo somente à prática, mas também à teoria, que faz parte deste momento, pois tudo que acreditamos ao buscar nossos estudos e pesquisas estão sendo aplicados e trabalhados de forma conexa.

Pode-se perceber que muitas das acadêmicas possuem uma ideia engessada em relação à teoria e prática, de forma que provocam um distanciamento entre as duas, trazem discursos prontos, ideias tradicionais, separando o fazer do pensar, a teoria da prática, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem da sua formação enquanto profissional da educação. Essa ideia pode ser percebida na fala de uma bolsista entrevistada, sendo que ela aborda que:

[...] na graduação a gente trabalha muito com teoria, é muito mais teoria do que prática, algumas disciplinas a gente faz na prática, mas a maioria das disciplinas são teorias. Então

já no programa do Pibid é diferente, a gente trabalha os dois, conciliando os dois. Então a gente acaba estudando um determinado assunto e a gente acaba aplicando aquilo. Então eu acredito que fazer na prática a gente vai levar uma bagagem muito maior do que ficar só na teoria. Quando tu tem uma aprendizagem mais ampla também tu acaba aprendendo coisas que talvez na graduação tu não iria aprender. Então pra mim é muito significativo (Entrevista B6, 19/09/2014).

Pode-se analisar nas falas de algumas bolsistas entrevistadas essa dicotomia entre teoria e prática, pois apresentam em suas narrativas pensamentos de que na academia só se trabalha a teoria e que sentem falta de mais práticas. As bolsistas compreendem a participação no PIBID como a oportunidade de estabelecer relações entre o fazer e o pensar, pois através deste realizam estudos e pesquisas teóricas em relação ao contexto da escola e das práticas de sala de aula, buscando subsídios para as suas ações.

[...] antes de eu participar do Pibid, eu tinha como falei leituras prévias, mas não são suficientes, pra ti se envolver nas falas e nas questões da disciplina. Hoje já buscando, fazendo as leituras prévias, mas com as leituras feitas assim durante o Pibid, e que eu venho buscando também, hoje eu já percebo que eu consigo argumentar com mais teoria, o que fica os argumentos, e percebo sim uma grande diferença na minha formação até em questão de práticas né. Hoje, por exemplo, se eu entrar numa sala de séries iniciais, pra mim hoje já não tenho aquele medo como eu tinha antes, porque era uma coisa muito desconhecida por mim (Entrevista B4, 18/09/2014).

A partir das ideias trazidas pelas bolsistas é possível perceber o PIBID como “uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial” (FELÍCIO, 2014, p. 419). As bolsistas percebem o Programa como a oportunidade de ter a teoria e prática de forma relacionada, pois afirmam que buscam as teorias e estudos necessários para poder fazer as práticas, e discutem sobre as práticas a fim de pensar na teoria.

O PIBID oportuniza um contato maior com o espaço escolar, pois o bolsista participa frequentemente das ações neste ambiente, constituindo-se de diferentes oportunidades para pensar e repensar suas ações e conhecimentos. Essas vivências são de suma importância para a formação docente, bem como para dar fundamentos a sua participação nas disciplinas da grade curricular do curso, pois possibilita a contextualização dos conhecimentos adquiridos nas ações desenvolvidas, assim como, traz contribuições nas problematizações nas aulas, propiciando momentos de reflexão e criticidade, articulando os saberes específicos da área e do saber pedagógico (FELÍCIO, 2014).

O PIBID e a vivência de escrita acadêmica

Ao ingressarmos para o ensino superior, muitas são as dúvidas, os medos e dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes nos sentimos deslocados, fora daquele contexto, e sem condições de realizar as propostas exigidas nesta nova etapa de nossa formação. As dificuldades com relação à leitura e interpretação de textos mais complexos, assim como, da realização de pesquisas e produções escritas se fazem uma constante nos primeiros anos de formação superior, tendo em vista o pouco investimento educacional do Ensino Médio para essas questões.

Já em relação à formação docente, as questões que envolvem as vivências de pesquisa se mostram de fundamental importância no meio acadêmico, como forma de estimular o licenciando a buscar o seu conhecimento, ampliando a capacidade de escrever, de pensar e refletir sobre

a prática e teoria a ela interligada, assim como, de produzir pesquisas que orientam outros profissionais da educação. Neste sentido, “o PIBID contribuiu para o envolvimento dos licenciados com pesquisas relacionadas ao ensino de suas áreas. Tal mudança significa maior valorização da pesquisa na formação de professores” (FELÍCIO, 2014, p. 428).

As bolsistas entrevistadas relatam em suas narrativas o quanto a participação no Programa tem contribuído para a realização de pesquisas, para o aperfeiçoamento da sua escrita, bem como da produção de material para apresentação em eventos. Apresentam em suas falas, de forma contrastada, os aspectos desafiadores de sua formação antes da participação no PIBID, com as possibilidades que tiveram após o ingresso neste. Argumentam que possuíam inúmeras dificuldades na realização das propostas de leitura, escrita e produção de textos e artigos nas disciplinas do curso e, a partir do envolvimento com o PIBID, perceberam grandes mudanças e avanços na composição dessas aprendizagens, como percebe-se na seguinte fala de uma das bolsistas entrevistadas:

[...] o principal aspecto: essa questão da escrita né, de fato, se desafiar a ler mais, de escrever e de poder relacionar isso com a prática, apesar de ao longo da minha graduação tá bastante tempo no PIBID, mas eu percebo que no primeiro ano, claro tava iniciando no curso, eu tinha essa dificuldade, até porque no ensino médio a gente não era tanto exigido em relação a essa teoria, de escrever. Então hoje, eu percebo essa é uma grande diferença. Que nem agora eu tô fazendo o meu trabalho de conclusão, muita coisa que hoje a gente precisa, é exigido, ao longo do PIBID foi desenvolvendo (Entrevista B3, 17/09/2014).

Desta forma, através dessas narrativas em relação às aprendizagens e possibilidades que o Programa oportuniza, faz-se importante refletir se:

Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? Na maior parte das vezes nem sequer são refletidas e sistematizadas (BECKER; MARQUES, 2007, p. 12).

Através das narrativas apresentadas pelos bolsistas foi possível perceber que há esse estímulo ao pensar, à reflexão, na sistematização destes conhecimentos, no registro destas experiências, sejam elas nas suas inúmeras possibilidades de ser; bem como na apresentação dessas aprendizagens para outros profissionais, outros licenciados, a partir da participação em eventos, sendo este um momento para repensar o processo de ensino e aprendizagem, assim como, de compartilhamento de experiências. Confirmando essa percepção, a entrevistada relata que a “*apresentação de trabalhos, como a gente desenvolve os projetos a gente também apresenta, e isso a gente consegue ter mais segurança, a gente participa dos eventos, e aí desenvolve mais segurança, tanto na escrita, quanto na apresentação*” (Entrevista B2, 28/08/2014).

Faz-se necessário pensar e fazer a formação docente através de práticas pedagógicas que estimulem o licenciando a ser um professor-pesquisador, um profissional que tenha condições de ir além da prática de sala de aula, que busque nas suas vivências, condições de refletir sobre as mesmas para construir novas práticas e conhecimentos (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

Quando pensamos no professor-pesquisador, partimos do pressuposto de que suas articulações tenham a prática como ponto de partida e como finalidade, sem significar a

preponderância da prática sobre a teoria, pois o que constitui esse processo de formação está baseado no questionamento (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

Através das vivências e práticas é possível compor uma relação de diálogo a fim de refletir sobre estas, interligando-as com os conhecimentos teóricos. Esse diálogo entre teoria e prática deve ser realizado pelo professor, que munido de instrumentos de observação e de questionamentos, poderá perceber nas práticas questões que a teoria ajuda a compreender; para propor novas práticas, que oportunizará novas percepções, novas indagações, movimentando esse diálogo entre teoria e prática numa busca pelo conhecimento (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

O professor que faz a releitura da sua prática com olhar avaliativo, que se questiona constantemente quanto às respostas que encontra nesse caminho, quando discute sobre o processo de ensino e aprendizagem, e busca subsídios para essas questões no seu meio acadêmico, pode ser considerado um professor-pesquisador (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Nas experiências que vivencia, o professor tem a oportunidade de buscar meios de pensar e fazer educação, e através das leituras, estudos, diálogos e escritas, compartilhar saberes, sem deixar de ver-se e rever-se nesse processo, procurando outros sentidos que lhe motivem a continuar.

Desta forma, podemos entender que *“Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar”* (COSTA, 2002, p. 152, grifos da autora). Neste sentido, Costa (2002) traz a importância de que uma pesquisa precisa de um professor-pesquisador, que problematize sua prática por meio de conhecimentos teóricos, compondo-se de outros olhares para as coisas, pois “[...] não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos” (COSTA, 2002, p. 152).

Pode-se perceber que por meio da participação no PIBID as bolsistas têm a oportunidade de colocar em prática seus olhares, suas constatações, em relação às suas vivências teórico-práticas, num constante processo de análise. Além de mostrar aos outros suas potencialidades e aprendizagens, como forma de promover diálogos, conversas, problematizações, tudo isso por meio da divulgação dos dados e estudos que permeiam as pesquisas. Essa tarefa de divulgar a pesquisa e buscar conhecer outras pesquisas é tratada por Costa (2002, p. 154) como “uma tarefa social”.

As entrevistadas trazem muito forte a questão de poder aprimorar a cada dia a escrita acadêmica, no sentido de elaborar textos que estejam de acordo com as exigências do meio acadêmico, como forma de apresentar seus pensamentos, ideias, experiências e conhecimentos teórico-práticos de forma sistematizada, promovendo o contínuo exercício de reflexão e ação das suas práticas de formação e docência. A possibilidade de participar de eventos na Instituição ou até mesmo fora dela, em outras Instituições de Ensino Superior, sejam como apresentadoras ou apenas como ouvintes, oportunizam apresentar os saberes construídos na sua formação docente, assim como, conhecer outras realidades e as práticas realizadas em contextos escolares diferentes dos seus.

Desta forma, a partir de todas as questões acima descritas, percebe-se que para o licenciando/professor ser um pesquisador, é importante que busque por meio de olhares atentos e sensíveis ao seu meio escolar, e à sua formação, questionar-se e provocar-se, constituindo estes momentos em espaços e tempos de reflexão e ação. A busca por respostas aos nossos questionamentos deve partir do nosso interesse, do nosso desejo de ser um professor-pesquisador, que mediante suas práticas passa a interpretá-las de forma a repensar na teoria envolvida, que conseqüentemente

poderá transformar-se em novas práticas. Tudo isso por intermédio do seu processo de indagação, de busca pelo conhecimento, pelas reflexões que faz de suas vivências. E pela teoria, que se mostra uma ferramenta para aprimorar nossos olhares em relação à educação, sendo possível enxergar coisas que não se faziam visíveis e que não tínhamos capacidade de enxergar anteriormente (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

O PIBID e o contato do bolsista com a escola

No decorrer das entrevistas narrativas realizadas, foi possível perceber em grande parte das mesmas que estar em contato com o espaço escolar tem sido um dos principais fatores que contribuem para a formação dos acadêmicos participantes do Programa. Este contato com a escola é apresentado como uma oportunidade de estar inserido no ambiente da escola, conhecendo e vivenciando as diferentes atribuições do educador no contexto escolar.

E quanto à escola assim, tá inserido no meio, não só da sala de aula, mas das outras coisas que fazem parte do dia a dia dum professor, que agora esse ano a gente vem fazendo muito no PIBID, participar de reuniões, de organização, auxiliar nos eventos da escola, que são coisas que fazem parte do trabalho dum professor, que não é só ligado à sala de aula (Entrevista B2, 28/08/2014).

Para que a formação inicial ocorra com qualidade, é preciso atrelar os conhecimentos acadêmicos com a formação pedagógica, por meio das vivências no meio escolar, de forma que seja possível oferecer um espaço que não seja restrito somente ao ministrar de aulas. É importante oportunizar aos bolsistas o compartilhamento de experiências com os professores mais experientes, visto que, estes possuem uma trajetória maior na área, bem como colaborar com as aprendizagens e conhecimentos obtidos no curso de licenciatura frente ao processo de ensino e aprendizagem na escola (FELÍCIO, 2014).

Por meio da análise quantitativa dos dados das bolsistas entrevistadas, pode-se perceber que grande parte destas possui maior experiência profissional na Educação Infantil, e em suas falas relatam ter nenhuma ou pouca experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental; sendo este um dos fatores que contribuíram para o ingresso no PIBID, pois este oportuniza o contato com turmas do Ensino Fundamental. Salientam em suas falas que o curso oferece poucas práticas voltadas para os anos iniciais e que antes da participação no PIBID não se sentiam preparadas para atuar em sala de aula, apresentando medo, insegurança e timidez.

Esta oportunidade de estar em contato com o aluno, com o professor, com o grupo docente e comunidade escolar, oportunizada pelo PIBID, pode ser pensada como outro espaço de formação, um espaço que não seja o da Instituição de Ensino Superior, mas sim um “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010, p. 487). Na concepção de Zeichner (2010) e Felício (2014), o primeiro espaço seria definido pelas aprendizagens e conteúdos teóricos desenvolvidos pelo curso, e o segundo, ao final da formação, como forma de oferecer práticas pedagógicas, como por exemplo, a realização dos estágios, sendo este um espaço de colocar em prática os conhecimentos aprendidos no curso.

Percebe-se uma desconexão entre a universidade e o espaço escolar, sendo que estes se utilizam dessa oportunidade de trabalhar em parceria em determinados momentos, como na realização de práticas de estágio pelos acadêmicos. E a criação de um terceiro espaço, oportuniza essa relação maior entre a formação inicial e seus conhecimentos acadêmicos com a experiência

profissional, ou seja, integra a Educação Básica e o Ensino Superior (ZEICHNER, 2010). Neste sentido, “os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Pensando na possibilidade de um “[...] ‘terceiro espaço’, o conhecimento sobre a docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola” (FELÍCIO, 2014, p. 422, grifos da autora). Portanto, se faz necessário intensificar a relação entre universidade e escola no processo de formação inicial, tornando-os mais próximos, o que vem ocorrendo através das ações do PIBID, já que este oportuniza a realização de projetos que visam o aperfeiçoamento da formação docente (FELÍCIO, 2014).

A experiência desse terceiro espaço de formação desenvolvido pelo PIBID na formação inicial dos bolsistas oportuniza o exercício da docência compartilhada, pois professores das escolas e licenciados podem trabalhar coletivamente, para que busquem apoio nas suas ações, para atingir objetivos em comum, através de relações igualitárias e de compartilhamento. Neste processo, o professor precisa ser percebido como um gestor do processo de ensino e aprendizagem e não como o detentor do poder e do saber (FELÍCIO, 2014).

É através dessa relação entre professor e bolsista que muitos conhecimentos vão dando sentido à formação dos licenciados, já que buscam nesse profissional referências para a realização das ações que precisam desenvolver no espaço da escola. Os momentos dedicados às práticas na escola e de estudos que ocorrem na instituição ou até mesmo na escola são oportunidades de ter um contato maior com a pesquisa, de poder estar em contato com a docência e com o professor, tendo um acompanhamento deste na sua atuação.

O compartilhamento de experiências oportunizadas pelo contato com a escola e com os professores é percebido pelas bolsistas em suas narrativas como algo importante, como um diferencial da sua participação no Programa, tendo em vista que por ser uma experiência nova na sua formação, os momentos compartilhados por esses personagens se dão de forma significativa no seu aprendizado, conforme citado a seguir:

Então pra mim é uma experiência nova porque eu tô no meio diferente, e eu aprendo com eles e eles aprendem com nós. Então a gente faz uma troca de experiências assim, e pra mim eu tive um crescimento bem significativo assim referente às atividades que a gente propôs pra eles né, então eles sugerem algumas coisas que podem ser modificadas. (Entrevista B6, 19/09/2014).

Em relação às contribuições da participação do PIBID na ressignificação dos conhecimentos adquiridos no espaço acadêmico, algumas bolsistas trazem nas suas narrativas a ideia de que a partir das práticas de sala de aula e das vivências obtidas junto à escola, foi possível pensar na educação de uma forma que não conseguiam fazer antes, pois não possuíam a experiência, a possibilidade de relacionar aquilo que aprenderam nas disciplinas com o cotidiano escolar. E após a participação no Programa, possuem subsídios mais concretos para compreender melhor os conteúdos, as teorias e temas trabalhados na academia, assim como, mostram-se mais capazes e seguras para participar de forma mais ativa nestas questões.

Entende-se que “A possibilidade de participar, como estudante bolsista, do universo educacional favorece a interpretação dos saberes construídos teoricamente na universidade, assim como a ressignificação e síntese de tais conhecimentos” (BOEIRA; CONFORTIN, 2012, p. 318).

Com base nesta afirmação é possível perceber o quanto se faz indispensável ter a oportunidade de participar e atuar junto a esse terceiro espaço, como forma de repensar seus conceitos e ideias acerca dos estudos realizados no meio acadêmico.

Considerações finais

Buscou-se nas narrativas das bolsistas perceber como o Programa é visto por elas, para então poder compreender quais foram as contribuições que o PIBID teve na sua formação. Pode-se perceber vários aspectos que lhes tocaram e modificaram suas formas de ver a educação, de agir, de pensar e de constituir-se enquanto sujeito e profissional, cada um com suas peculiaridades e com suas características, podendo concluir que o Programa é um diferencial na formação de qualquer acadêmico.

Analisando o trabalho, percebe-se que há muito que aprender sobre a iniciação à docência, que temos muitos caminhos para trilhar nessa direção, pois existem muitas oportunidades de continuar pensando a formação docente. No entanto, com a realização deste estudo pode-se ter a certeza de que é importante pensar na iniciação à docência, não só ao final do curso, mas durante todo o processo, participando das propostas ofertadas pela graduação como forma de buscar meios de preparar-se para a profissão.

Através da realização das entrevistas e da análise mais aprofundada sobre algumas questões que as bolsistas apontam como sendo diferenciais proporcionados pelo PIBID, pode-se buscar aprofundamentos teóricos e pensar mais a fundo sobre cada aspecto apontado, percebendo sua importância na formação do professor.

Desta forma, tem-se como certeza de que cada uma das bolsistas entrevistadas trouxe nas suas narrativas a essência dos saberes que constituíram suas experiências, umas com mais encantamentos, com mais significações, outras com amostras de que estão encontrando-se na formação, que estão descobrindo sentidos novos para o seu fazer docente. Cada uma com suas individualidades, mas todas carregadas de sentido, com importantes significações e aspirações em relação ao seu processo formador.

Através deste estudo, pode-se ter a comprovação de que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui na formação docente, através da iniciação à docência que promove.

Referências

BECKER, Fernando. MARQUES, Tania B. I. **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BOEIRA, Cleusa S. S.; CONFORTIN, Helena. **O PIBID na URI**. Frederico Westphalen: URI, 2012.

COSTA, Marisa V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber et al. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

ZEICHNER, KEN. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968009>>. Acesso em: 08 out. 2014.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fabiana Margarete Hofstetter²⁴

Elisete Mallmann²⁵

Resumo: Este artigo é um recorte das reflexões realizadas na Monografia de Conclusão de Curso²⁶, desenvolvida no ano de 2014, a partir do Estágio Supervisionado no Ensino Médio e tem como objetivo compartilhar o impacto deste estágio na formação de um grupo de professores que atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade, em uma escola pública do Vale do Taquari/RS/BRA. A referida pesquisa, de cunho qualitativo, aproximou-se da abordagem de pesquisa-intervenção, apoiando-se nas ferramentas metodológicas da observação participante, da entrevista semiestruturada e do diário de bordo. O aporte teórico está fundamentado nos estudos de Nóvoa (1995), Saviani (1983), Fortuna (2005) e Moyles (2002), entre outros. Os achados deste estudo sinalizaram as motivações e interesses dos professores investigados no que se refere à sua formação, assim como, em relação à ampliação de suas práticas pedagógicas fundamentadas na abordagem lúdica. Neste sentido, acredita-se que estas reflexões poderão impulsionar outros educadores nas discussões em torno da relevância do referido estágio e no processo educativo do contexto investigado.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas pedagógicas lúdicas. Crianças. Estágio supervisionado.

O presente artigo é um excerto de minha pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia-PARFOR/Univates, através do qual me desafiei a investigar os impactos do Estágio Supervisionado do Ensino Médio na formação continuada de um grupo de quinze professoras de uma escola de Educação Infantil, do Município de Travesseiro/RS, no ano de 2014, com o intuito de compreender o que, de fato, este estágio provoca no processo da formação dos professores. Para tanto, foi necessário enxergar para além daquilo que já fazia parte de minha vida profissional, de modo mais complexo, aprofundando meus estudos, reflexões, análises e interpretações em relação ao tema em questão: a formação de professores.

Meu interesse em compreender este tema foi ampliando-se gradativamente, na medida em observei a complexidade que envolve o trabalho do professor, o qual necessita exercitar constantemente seus fazeres, baseados nos pilares identificados por Delors, (1998, p. 255), como sendo a base da formação, em que o professor necessita: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”.

A educação tem sido um tema de muitos debates e discussão, fato que vêm sinalizando grandes reflexões em torno das necessidades da valorização e da formação dos profissionais que

24 Graduada em Pedagogia – Universidade do Vale do Taquari Lajeado/RS- email: profefabi1@gmail.com

25 Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Pelotas- UFPel- elisete.mallmann@gmail.com

26 Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – Parfor, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, disponibilizada na biblioteca da Univates.

nela atuam. Conforme Nóvoa (1998), o professor necessita ir construindo sua identidade de um modo amplo, no qual segundo o autor:

Indissociavelmente, profissões e indivíduo caminham em uníssono, envolvendo sentimentos, ideologias, aprendizagens, crenças, aperfeiçoamento tendo consciência de que ser professor consiste em ser mandatário de uma renovação social, sendo assim, não tem como dicotomizar o eu ser profissional do eu pessoal, sem ilusões que os tempos presentes não estão para tal, mas na certeza de que ser professor é uma profissão que só assim vale a pena ser vivida (NÓVOA, 1998, p. 39).

O professor ao desenvolver sua prática, envolvido no processo que constitui a educação, comprometido com este modo de viver, salientado pelo autor, fará parte de num movimento constante em prol de sua formação. Atento, segundo Fortunati (2009, p. 37), o professor busca “afastar-se da falácia das certezas, assumindo a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir e mudar, concentrando-se na organização de oportunidades”. Assim, enquanto pesquisa, ao tentar compreender como o estágio supervisionado contribuiu na formação docente de um grupo de professores de numa escola de Educação Infantil, foi necessário perceber inicialmente as minúcias que constituem este trabalho, visualizando-o enquanto um processo de trabalho docente. Hypolito, (2010), traz uma definição do que seja o processo de trabalho docente:

Refere-se a todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico - quanto em nível de organização escolar - gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia em relação ao que é ensinado - fins da educação - e como é ensinado – controle técnico (HYPOLITO, 2010, texto digital).

Ao compreender este processo passei a valorizar cada detalhe que ao longo do estágio foi construindo os fazeres dos professores, suas falas, seus gestos, suas interações, suas negações, enfim, as particularidades que muitas vezes são silenciadas nesse processo. Todas estas observações foram sinalizando um interesse por parte dos professores em compartilhar, discutir, vivenciar situações do cotidiano escolar, dando indícios de que estavam interessadas em ampliar sua formação, qualificando-se e inteirando-se deste contexto. Entretanto, conforme afirmação de algumas professoras investigadas, nem sempre elas possuem as condições necessárias para tal formação. Enfatizam para tanto, as dificuldades diante de questões financeiras e a falta de tempo, como sendo as maiores causas para essa dificuldade ao exercer o trabalho docente.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (1996, p. 46):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (BRASIL, 1996).

Na lei apresentada acima, é visível a indicação de uma “sólida formação básica” para os professores, contudo, nem sempre presente no contexto educacional. É preciso estar ciente diante dos objetivos de muitas políticas educacionais, as quais muitas vezes, promovem leis ditas em conformidade com a formação de professores, porém o interesse está baseado na intenção de promover a competência profissional, que está fortemente ligada à performatividade. Salientado

por Ball (2002, p. 4), a performatividade, no seu conjunto de ações, diz dos “...desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) [e] servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda momentos de ‘promoção ou inspeção’”. Fato este, que demonstra um equívoco em relação aos objetivos de muitas políticas em relação à formação de professores.

Neste sentido, destaco a necessidade de o professor compreender a educação como parte de um movimento constante de busca de sua identidade e autoconfiança. Isto demonstrará sua responsabilidade diante dos processos educacionais, assim como, apontará seu preparo para os inúmeros desafios que o trabalho docente exige. Fernandez auxilia a compreender esta complexidade e comprometimento no que envolve o fazer do professor ao afirmar que:

Todo professor atua profissionalmente em função de um conjunto de conhecimentos sustentados por teorias implícitas que constituem a base cognitiva do seu trabalho. Essas teorias têm características muito semelhantes à das ideias prévias dos alunos, descritas abundantemente na bibliografia: raramente se explicitam, são autoconsistentes, contendo tanto erros quanto acertos muito enraizados e tem um papel fundamental na aprendizagem de novos conhecimentos. Portanto, o conhecimento e a descrição destas teorias devia ser um ponto de partida de grande importância no planejamento e formação e aperfeiçoamento dos professores (FERNANDEZ, 2001, p. 17).

Acreditando na potencialidade de propostas educativas lúdicas, utilizei-me destas, para desenvolver a investigação. Com base no tema: “Resgatando o “ser” criança: memórias, experimentações e aprendizagens”, desenvolvi três encontros, sendo que, no primeiro, intitulado: “Professor também brinca?”, os professores refletiram sobre a importância das situações promovidas no contexto escolar, assim como, a relevância do ato do brincar. No segundo encontro: “Professor faz meleca?”, os professores entraram em contato com diferentes preparos que Mallmann (2015) conceitua como Materiais Potencializadores, possibilitando desta forma, promover experiências sensoriais e sensíveis no grupo de investigados. No último encontro: “Professor sente, imagina e conta?”, os professores brincaram com diferentes jogos e brincadeiras, a partir de recursos lúdicos confeccionados com materiais de baixo custo.

Ao longo das observações destes encontros, os professores demonstraram um interesse muito expressivo, na medida em que participaram ativamente das reflexões e discussões, dando a entender o desejo de ampliar sua formação e diversificar suas práticas a partir de uma abordagem lúdica. Foi possível observar a aproximação dos professores com outros modos de ensinar, no qual passaram a intensificar seus olhares às crianças, as quais passaram a ser ouvidas em relação aos seus saberes e interesses. A partir de propostas fundamentadas numa abordagem lúdica, os professores passaram a ampliar decisivamente suas práticas pedagógicas. Neste sentido, trago as ideias de Fortuna, que chama a atenção para a relevância da formação lúdica:

(...) é importante formar educadores capazes de brincar e valorizar o brincar (...) é preciso pensar em estratégias tanto de formação continuada, quanto inicial, que possibilitem a recuperação do lúdico e da criatividade. Mas não basta brincar ou ter brincado quando criança: a formação lúdica do educador requer um pujante e dedicado trabalho de elaboração mental e apropriação da experiência, em que, mais do que saber jogar, é preciso jogar, sentir prazer no jogo (...) (FORTUNA, 2005 p. 110).

Ao salientar a complexidade e as peculiaridades que envolvem a formação de professores, observa-se ainda, que apesar das políticas educacionais apresentarem diferentes propostas em relação à qualidade e ao acesso de formação de professores, nem sempre estas são cumpridas.

Este fato é visível na legislação redigida na LDB, no parágrafo 4º, do artigo 87, da Lei nº 9.394/96 a qual afirma, que “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, disponibilizado dentro do horário de trabalho, para uma formação profissional permanente”. Contudo, não é esta a realidade que existe de fato, na medida em que, ser professor ainda requer vários enfrentamentos.

Nóvoa (2009) em relação à formação de professores destaca a responsabilidade de cada professor diante deste processo, assim como, a de sua credibilidade:

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI (NÓVOA, 2009, p. 38).

Ainda há uma carência muito grande em relação à formação de professores que afeta a prática do professor tornando-o, muitas vezes, inseguro diante do que vem fazendo dentro da escola. Ao longo dos encontros realizados com os professores, observou-se a ampliação dos vínculos entre os professores e a pesquisadora, fato que gradativamente fortaleceu a autoconfiança dos mesmos em relação a seus fazeres pedagógicos. Para tanto, apoio-me em Nóvoa (1995) o qual destaca a relevância do processo reflexivo e crítico na formação de professores:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Este saber da experiência nos remete também à visão de Saviani (1983, p. 611) para o qual, “O trabalho é uma ação humana intencional que busca continuamente transformar a natureza a fim de ajustá-la às necessidades do homem”. A exemplo disso, trago o Projeto Político Pedagógico da EMEI Criança Esperança (2002), escola em que foi realizada a pesquisa, para deste modo, dar visibilidade à compreensão do que seja o trabalho do professor:

O desafio dos profissionais da educação infantil deverá ser, principalmente, saber o porquê, o que e o como fazer, no sentido de contribuir para que cada criança desenvolva no decorrer do seu processo educativo, as condições gerais para se tornar um sujeito capaz de ler criticamente a realidade e elaborar soluções para os problemas que enfrenta. [...] Os educadores devem estimular nas crianças os valores de respeito a si mesma e à coletividade, de cooperação e solidariedade, de participação e de autonomia. É função ainda dos educadores, possibilitar que as crianças vivenciem os universos das diferentes linguagens (gestual, visual, musical, oral e escrita, entre outras) praticadas pela sociedade (Plano Político Pedagógico da EMEI Criança Esperança, 2002).

O excerto do referido documento demonstra a visão desta escola em relação ao trabalho do professor, ciente dos desafios que deverá vencer ao longo de sua atuação. O professor deve estar atento a estimular as crianças a fim de que elas se tornem sujeitos autônomos e críticos frente à realidade do cotidiano. As constantes mudanças e transformações pelas quais a sociedade vem passando, demonstram o aumento destes desafios. Neste sentido, acredita-se que o professor deva saber além dos conhecimentos inerentes à profissão, como agir autonomamente em sua prática,

ajustando os modos de desencadear aprendizagens, que correspondam ao contexto de cada criança, respeitando-a em suas particularidades.

Linhares (1991, p. 50) afirma que “todo o curso que silencia o professor e o desenraiza de si mesmo, da sua comunidade, do seu trabalho, dos seus sonhos e desejos, assim como, dos movimentos de que participa, destrói sua capacidade de aprender enquanto ensina”. Deste modo, a formação pensada para os professores deve proporcionar ambientes que estimulem a autoconfiança e o conhecimento, num processo em que o mesmo esteja conectado consigo e com o mundo. Reforça-se assim, a importância da formação do profissional da educação, na medida em que o mesmo necessita estar constantemente repensando sua prática, estabelecendo conexões e relações entre os objetos de estudo e o mundo que o cerca.

Pensando nessas conexões e relações, os encontros realizados com os investigados foram pensados no intuito de promover possibilidades para ampliar o repertório das situações de aprendizagem, a partir de propostas mais significativas criadas a partir de um ambiente lúdico. Fortuna (2005, p. 26) chama atenção para a formação lúdica do professor, acreditando que através desta, o professor estará preparado também para compreender as necessidades afetivas das crianças. Desta forma, destaca a necessidade de o professor estar entregue à ação do brincar.

[...] é importante formar educadores capazes de brincar e valorizar o brincar [...] é preciso pensar em estratégias tanto de formação continuada, quanto inicial, que possibilitem a recuperação do lúdico e da criatividade. Mas não basta brincar ou ter brincado quando criança: a formação lúdica do educador requer um pujante e dedicado trabalho de elaboração mental e apropriação da experiência, em que, mais do que saber jogar, é preciso jogar, sentir prazer no jogo [...]. (FORTUNA, 2005, p.110)

À medida que o grupo de professores investigado foi se apropriando das experiências trazidas nos encontros, passaram a observar de modo mais atento os fazeres das crianças, diversificando desta forma, as situações anteriormente desenvolvidas. As experiências lúdicas foram ampliando o repertório de trabalho dos professores e observou-se que eles aderiram ao brincar, após este ter sido fundamentado e, de certo modo “validado”, enquanto uma ferramenta pedagógica. Segundo Moyles:

O que parece ser necessário é uma oportunidade para os professores desenvolverem um sólido conceito do brincar, com um rigor acadêmico aceitável para todos aqueles envolvidos, com uma justificativa para sua existência prática nas escolas de ensino fundamental. Ele deve satisfazer os pais e as outras pessoas, que podem achar que as crianças já brincariam o suficiente em outros contextos externos à escola, por exemplo, em casa ou no parque (MOYLES, 2002, p. 19).

Ao investigar o referido grupo de professores foi visível observar os efeitos provocados pelo Estágio Supervisionado do Ensino Médio no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos investigados, fato que confirmou deste modo, minhas inquietações acerca da relevância deste tema. Após vivenciarem as situações baseadas na metodologia lúdica, os professores passaram a se referir à criança interior, passando a compreender o valor desta experiência no cotidiano das escolas. Através dos encontros e das entrevistas também foi possível observar uma ampliação em relação aos seus repertórios de conhecimentos, pré-disposição a um planejamento mais lúdico e sua autoconfiança ao apresentarem suas propostas metodológicas.

As reflexões e análises em relação a este estudo apontaram que o estágio supervisionado de Ensino Médio foi decisivamente marcante no processo do trabalho dos professores investigados, os quais demonstraram grande interesse pelas reflexões em torno da formação, assim como, pelas situações lúdicas vivenciadas ao longo dos encontros, os quais ampliaram a compreensão dos mesmos em relação à complexidade que envolve este processo.

A relevância do referido estágio não se restringe a favorecer unicamente a formação acadêmica, mas também demonstrou sua relevância no que se refere ao trabalho que os professores vêm desenvolvendo em seus contextos. Neste sentido, observou-se que, mesmo diante de muitas dificuldades que a crise da política atual vem provocando em nosso país, muitos professores driblam os desafios da profissão, sendo persistentes e abertos a novas possibilidades de educar e serem educados, mesmo quando estas possibilidades são oferecidas em momentos pontuais, como a realizada através da Estágio Supervisionado do Ensino Médio.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Med; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. (Lei Darcy Ribeiro/1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições, 2010.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 255p. ou 1998.

FERNANDEZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORTUNA, Tania. A formação lúdica do educador. In MOOL, Jaqueline (org). Múltiplos alfabetismos diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre Editora da UFRGS, 2005.

FORTUNATI, A. A Educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Porto Alegre: Artmed, 2009 apud Revista Pátio Educação Infantil Formação e Qualidade o desafio de capacitar os educadores da infância ANO x Abril/Junho 2012. Número 31.

HIPOLYTO, A.M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/334.pdf> e acessado em 04/08/2017.

LINHARES, Celia. A questão do magistério na educação básica. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1991.

MALLMANN, Elisete. Materiais potencializadores e os bebês-potência: Possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. Dissertação (Mestrado).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil – Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa Dom Quixote, 1998.

__. Professores: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

__. O Passado e o presente dos professores. 2.ed. Lisboa Dom Quixote, 1995.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Projeto Político Pedagógico da EMEI Criança Esperança de 2002.

INFLUÊNCIAS DE UMA GESTÃO PARTICIPATIVA ESCOLAR NO COTIDIANO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE BOM RETIRO DO SUL/RS-BRASIL

André Luís Tanski Azeredo²⁷

Daiani Clesnei da Rosa²⁸

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa realizada no trabalho de conclusão no curso de Pedagogia – Parfor, a qual teve como objetivo geral verificar a importância e benefícios existentes na Gestão Participativa no cotidiano escolar, em tempo integral, no município de Bom Retiro do Sul/RS. O estudo descreve reflexões pertinentes ao contexto da gestão democrática e participativa, apoiada pelas considerações de Paro (2000), Lück (2010), Hora (1997), Constituição Federal (1998) e numa exposição histórica da gestão foram considerados os seguintes autores Alonso (1976), Braverman (1987), Chiavenato (2010), Drabach e Mousquer (2009), Faria (2009) e Fayol (2003), entre outros. Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, com análise de informações coletadas via entrevista semi-estruturada, fundamentando-se nas linhas de Chemin (2015), Flick (2009) e Triviños (1987). Como considerações finais se pode afirmar que: ocorrem contribuições positivas na utilização da gestão participativa, apontando para o aperfeiçoamento da qualidade educacional e que a utilização da gestão participativa possibilita tornar a escola o palco social da formação e interação entre os sujeitos, criando espaços significativos e de vivências.

Palavras-chave: Gestão Educacional e Participativa. Prática na Gestão Escolar.

Introdução

Os estudos aqui propostos buscam responder ao seguinte problema: quais as contribuições que uma Gestão Participativa traz, na qualidade educacional, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, em tempo integral, até o 5º Ano, no município de Bom Retiro do Sul/RS? Diante do exposto por esta temática, a presente pesquisa teve como objetivo geral das reflexões, verificar a importância e benefícios existentes na Gestão Participativa no cotidiano escolar dos educandários que atendem os alunos em tempo integral.

Aprofundando as linhas de ação da pesquisa, o foco direcionou-se aos seguintes objetivos específicos: a) verificar se a escola possui uma gestão participativa; b) constatar se existe integração da comunidade escolar no projeto político pedagógico; c) investigar como acontece o trabalho da gestão em regime integral de atividades; d) entrevistar os gestores e docentes sobre suas ações pedagógicas; e) conhecer a rotina de um educandário que apresenta atividades em tempo integral na visão da gestão e f) verificar quais relações e contribuições são realizadas por uma gestão participativa.

27 Professor da Educação Básica do Município de Bom Retiro do Sul, com formação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates.

28 Professora Orientadora na Universidade do Vale do Taquari - Univates, com formação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Unisinos; Especialização em Gestão Universitária e Doutora em Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS.

A seguir abordam-se estudos sobre a gestão participativa e seu contexto histórico, articulados com as legislações vigentes, oportunizando reflexões sobre a organização e princípios das instituições educacionais frente às relações sociais. Os dados coletados são apresentados por meio de análises e as considerações finais refletem acerca da problemática em questão, trazendo olhares singulares sobre a gestão participativa e sua contribuição na qualidade do ensino.

Contexto Histórico Da Gestão Escolar

A gestão escolar no seu contexto histórico fundamenta-se por vários pontos de vista administrativos, oportunizando articulações sociais fundamentais para a organização de todo o sistema público de relação de pessoas. A educação é um direito de todos e deve ter a parceria e colaboração de toda a sociedade na sua construção, como destaca o art. 205 da Constituição Federal (1988), que visa ao desenvolvimento pleno do cidadão, oportunizando uma melhor qualidade profissional.

No Brasil desenhou-se um contexto de administração escolar pautado em uma abordagem clássica (DRABACH; MOUSQUER, 2009) da administração de empresas, validando suas construções em “bases científicas”, resultantes da imersão do capitalismo monopolista, tornando o trabalho do diretor um paralelo com as atribuições de um gerente profissional (ALONSO, 1976).

Vários foram os estudos organizacionais pautados no século XIX que nortearam uma modernização do capitalismo industrial (REED, 1997), oportunizando novas relações sociais no setor, traçando um paralelo entre o processo de produção e sua administração, como apontam os estudos de Braverman (1987) e Fayol (2003) os quais trazem o seguinte conceito: “administrar é planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar” (JUNQUILHO et all, 2012 p. 335), tornando-se referência para as funções administrativas. Muitos são os pressupostos da história da administração que servem como referência para as organizações sociais, sejam elas empresariais ou educacionais, como ressalta Bartnik (2012, p. 21):

Os termos administração escolar e administração empresarial nos direcionam à necessidade de termos uma visão clara e abrangente dos pressupostos da administração, como também de seus conceitos, considerando que esses termos são referência para organizações sociais, sejam empresariais, sejam educacionais.

Desta forma, percebe-se a interligação do sentido de gestão educacional com a administração empresarial, que se solidifica na organização dos trabalhos propostos solicitados pelo sistema social, “devendo ser investigadas coletivamente em práticas concretas e ações objetivas” (BARTNIK, 2012, p.31).

Historicamente, a gestão educacional parte de uma concepção de administração empresarial, como destacam estudos de Paro (2010), que traça um paralelo entre a administração escolar e administração empresarial:

Considera a escola como uma empresa, sua administração, ao cuidar da utilização racional dos recursos, supõe que tal utilização seja realizada por uma multiplicidade de pessoas, mas sem ignorar que, em cada um dos trabalhos (que concretizam essa realização), está presente o problema administrativo, ou seja, a necessidade de realizá-lo da forma mais adequada para a consecução do fim que se tem em mira (PARO, 2010, p. 776/777).

Desta forma, partindo dos estudos de Paro (2010), a escola é entendida como empreendimento humano para a busca de fins, ou seja, assemelha-se à administração de uma empresa, a qual, através de um trabalho coletivo, visa metas, traçando estratégias em busca de um mesmo objetivo. Neste sentido, considerando as ideias de Chiavenato (2014), em que administrar envolve competências simultâneas, é possível afirmar suas relações com a organização da sociedade, seja qual for seu direcionamento.

Gestão Participativa

O termo “gestão” aparece no contexto educacional brasileiro por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, que apresenta esse termo no artigo 206, como um dos princípios do ensino, o que consta no inciso VI – “gestão democrática do ensino público”. Logo após, esse termo surge novamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, onde ressaltado no art. 3º, reafirma o que consta na Constituição Federal. No art. 14 da LDBN aparecem como princípios da “gestão democrática” a participação dos profissionais da educação, bem como a participação da comunidade escolar.

Nesse sentido, a gestão participativa na educação “caracteriza-se por dar corpo, forma, concretude às direções traçadas pelas políticas públicas, gerenciando-as” (CAMARGO, 2006, p. 14). Desse modo, estas políticas, segundo a autora, acabam possibilitando as inter-relações sociais, orientando as instituições escolares com alguns princípios:

Nesta perspectiva, a instituição escolar precisa orientar-se por alguns princípios como: do caráter público da educação, da inserção social da escola e da gestão democrática, onde as práticas participativas, a partilha do poder, a socialização das decisões, desencadeiam processos de aprendizagem do jogo democrático (CAMARGO, 2006, p. 31).

Desta forma, os educandários norteiam suas ações partilhando e socializando suas decisões, descentralizando das mãos dos gestores muitas responsabilidades, ou seja, todos os elementos do processo articulam-se, traçando objetivos, tornando-se peças chave deste quebra-cabeça educacional. As instituições escolares acabam sendo o palco fundamental na construção e relação do processo de ensino e de aprendizagem, assim como destaca Oliveira (1997, p. 39), o qual ressalta o papel fundamental da escola no processo social:

Ao lado da família e do social mais amplo, a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho. Por isso, é ela hoje objeto de tantas discussões e, mais, de propostas de reestruturação. Numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas, a esfera ideológica assume grande importância de coesão social.

Dessa forma, como destacam os estudos de Oliveira (1997), percebe-se que a escola ocupa um papel de destaque frente à sociedade, pois, além de propor interações, torna-se palco de muitos aprendizados. Vários são os atores que tornam este contexto importante, sendo a participação da família fundamental neste processo.

Em conformidade com Ferreira (2008) e Faria (2009), Hora (1997, p. 56) destaca que “a Educação Escolar constitui um dos instrumentos de consecução de uma sociedade democrática, na medida em que universaliza o saber sistematizado, fundamental para o exercício de cidadania”. Assim, as ações pedagógicas da escola se articulam ao compromisso sócio-político, com intenções significativas, quebrando paradigmas de uma educação institucionalizada.

A democratização escolar se dará mediante a democratização da sociedade, como destaca Ferreira (2008, p. 38): “[...] a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos”. Assim, o processo social passa a ser compromisso de todos os segmentos da sociedade, tornando a mesma democrática e participativa.

Dessa forma, com os estudos de Lück (2010), percebe-se que o sistema educacional se torna eficaz mediante a consciência de todos os sujeitos, e que estes, corroboram e são corresponsáveis pelos resultados obtidos neste processo, socializando o conhecimento. Nesse sentido, a gestão participativa e sua socialização sofrem grandes influências do setor educativo na eficácia de seu processo de ensino, o qual perpassa por várias relações sociais, como destacam os estudos de Camargo (2006), Oliveira (1997), Hora (1997) e Ferreira (2008). Porém, esta forma de gestão não deve ser usada como solução para os problemas educacionais, como destaca Hattge (2006), mas sim, como destacam os estudos de Paro (2000) e Lück (2010), esta dinâmica deve remeter todos os sujeitos a um processo de reestruturação das estratégias a serem utilizadas nas políticas pedagógicas.

Caminhos da Pesquisa

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; FLICK, 2009; CHEMIN, 2015), pois visa a coleta de dados bem como a exploração de informações, partindo do pressuposto de estudos das relações sociais, uma pesquisa do tipo ocasional e de campo. Em conformidade, Demo (2012, p.7/10) destaca a formalização mais flexível dos dados de uma pesquisa qualitativa, oportunizando uma interpretação ostensiva, onde as inter-relações e, os dados vão se construindo, não apenas sendo coletados.

Esta proposta foi realizada em dois educandários municipais da cidade de Bom Retiro do Sul, localizada na região central e distante aproximadamente cento e sete quilômetros da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Esses educandários foram escolhidos por desenvolvem suas ações pedagógicas em regime integral de ensino, atendendo educandos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

As questões da pesquisa, como destaca Flick (2009), norteiam os estudos e possibilitaram a realização de entrevistas semiestruturada, em que constam com 8 (oito) questões abertas e 6 (seis) fechadas. Para Manzato e Santos (2012), estas questões formam um roteiro para organizar um diálogo com os participantes da pesquisa, sendo esta realizada em local e horário combinados com os participantes.

Os sujeitos da pesquisa participam de vários segmentos, e foram entrevistados no período de janeiro a maio de 2015. Na EMEF Yrajá Luiz Barros de Moraes foram entrevistadas a Direção, a Orientadora Escolar, duas Professoras (uma do 1º ciclo e outra do 2º ciclo de Alfabetização) e uma Educadora Assistente. Na EMEF Genny de Souza da Silva participaram o Orientador Escolar, a Supervisão, duas Professoras (uma do 1º ciclo e outra do 2º ciclo de Alfabetização) e uma Educadora Assistente, totalizando dez sujeitos participantes. As professoras e educadoras entrevistadas, em ambas as escolas, foram indicadas pela Direção.

As linhas norteadoras da pesquisa seguem os pressupostos de uma gestão participativa, destacando suas contribuições ao regime educativo, relacionando estudos com a rotina em tempo e

regime integral das ações pedagógicas desenvolvidas nos educandários. Os dados foram analisados mediante interpretação das respostas apresentadas pelas entrevistas realizadas, cruzando as informações obtidas através de um paralelo com os pressupostos teóricos do tema em questão, pautando uma análise crítica e fundamentada das informações.

Aos participantes da pesquisa foram concedidos e preenchidos os termos de consentimento livre e esclarecido, bem como os termos de anuência aos gestores municipais, assim, todos se comprometeram com a veracidade das informações a serem exploradas no estudo da pesquisa. As falas dos sujeitos em destaque estão descritas entre aspas e itálico. A partir das informações obtidas e verificação do problema, são apresentadas sugestões e contribuições que uma gestão participativa proporciona na qualidade do ensino. O roteiro de perguntas foi impresso e aplicado aos educadores e aos gestores escolares, os quais responderam de forma objetiva e descritiva, conforme diálogo promovido pelo pesquisador. A análise dos dados se dá mediante interpretação das respostas apresentadas pelas entrevistas realizadas, cruzando as informações obtidas fazendo um paralelo com os pressupostos teóricos a frente do tema em questão, pautando uma análise crítica e fundamentada das informações (CHEMIN, 2015).

Análise dos Dados Coletados

Os estudos de Polato (2010) destacam que é indissociável a articulação de todos os segmentos pertencentes às escolas. Independente da função que executam dentro dos educandários, percebe-se que todos os sujeitos precisam planejar e executar suas ações pedagógicas centradas na avaliação constante das mesmas, assim obtendo-se um processo significativo de ensino.

Nesta perspectiva, segue a forma como os profissionais participantes desta pesquisa foram organizados e identificados, interligando suas funções exercidas com seus respectivos educandários, pertencentes à rede de ensino em estudo: 1 Diretora (DIR), 3 Orientadores (OR), 1 Supervisora (SUP), 4 Professoras (PROF), 2 Educadoras Assistentes (EDUC). Também foram apresentadas as formações dos profissionais de cada segmento, onde constatou-se um nível de graduação elevado dentre os participantes deste estudo, em que somente uma professora não possuía Ensino Superior, obtendo sua formação em Nível Médio, na modalidade Normal, estando apta a desempenhar suas funções. Todos destacaram a importância de estar se aperfeiçoando em todos os campos do conhecimento. Como ressalta a LDBEN (1996), há a necessidade de os profissionais estarem formados na graduação para exercerem suas funções.

Ao analisar as questões abertas se percebe que os entrevistados têm visões interessantes dos aspectos que envolvem a participação na elaboração dos PPP (projetos Políticos Pedagógicos), como destacam:

Há uma integração da comunidade na elaboração do projeto (DIR);

Em sua elaboração houve a participação de todos os segmentos (OR2);

Na construção do projeto há uma integração geral de todos os segmentos (PROF3);

Parcial, muitas ações ficam centradas na gestão (PROF4);

Sim, mas de forma parcial, em reuniões (EDUC1);

Existe uma integração, pois a escola procura envolver a comunidade em suas ações pedagógicas pertinentes ao interesse dos educandos, bem como em ações de questões de cidadania, sendo a mesma referência para o município, ampliando as ações diagnósticas do PPP (OR1).

As articulações e instaurações dos projetos sociais precisam ser sentidos por toda a sociedade, ou seja, todos os segmentos precisam ter a oportunidade de compartilhar essas riquezas, assim, obtendo-se êxito nas ações inseridas pelo contexto, como destaca Wellen (2012, p. 171):

É imprescindível estimular uma visão de mundo mais ampla e reflexiva, em que se visualize o horizonte a instauração de um projeto social no qual todas as riquezas socialmente produzidas sejam de fato e de direito, socialmente apropriadas por toda a sociedade.

Percebe-se a intensidade e o valor significativo que o PPP possui dentro do diagnóstico escolar, como destacam estudos de Paro (2000), desde que o mesmo, seja trabalhado e discutido de forma significativa e constante, entre os segmentos que o compõem. De nada adianta, diagnosticarmos uma realidade deixando-a esquecida em meio a papéis burocráticos, para termos êxito em nossas ações, ou seja, se queremos um aprendizado significativo, precisamos pôr em prática este projeto político pedagógico, norteando periodicamente situações de aprendizagem condizentes com a realidade proposta.

Deste modo, nos dois educandários em estudo, a prática da gestão escolar se dá mediante situações de ensino e de aprendizagem em regime integral de atividades. De acordo com relatos dos sujeitos participantes,

Existe a interação com todos os segmentos no desenvolvimento das atividades propostas (DIR, SUP, PROF1, PROF2, PROF3, EDUC1 e EDUC2);

Pertinentes discussões, e reflexões em reuniões pedagógicas (OR12 e PROF4); oportunizando uma interligação das ações (SUP).

Desta forma, percebe-se claramente a distinção de dois educandários, com duas realidades distintas. Neste relato da prática da equipe gestora, destaca-se o do:

Dentro do que é possível existe um bom nível de desempenho. Requer mais atenção e recursos de apoio ao trabalho, pois a Escola é uma de nível de periferia, que apesar das limitações buscam alternativas que melhoram a qualidade do ensino. A gestão procura realizar um bom trabalho apesar da realidade sociocultural dos alunos. Há uma carência de falta de recursos humanos (OR1).

Esta descrição parte do pressuposto de um olhar especial, com mais intensidade e criticidade, por parte da equipe gestora, na articulação de suas atividades, tornando-as significativas, interagindo a partir do contexto em que os educandos estão inseridos. A gestão, apesar de suas limitações, desempenha seu papel com eficiência, respeitando a diversidade cultural pertinente aos educandos, proporcionando uma boa dinâmica de trabalho, mesmo com rupturas em seus recursos humanos. Nesse sentido, Goldmeyer (2010) alerte que frente a essa discussão, pontuam-se diversas situações que os administradores escolares precisam encarar dentro dos espaços escolares.

A integração da equipe gestora com toda a comunidade escolar torna-se fundamental para uma gestão participativa. Portanto, todos os sujeitos devem participar efetivamente das ações desenvolvidas pelos educandários, atendendo as necessidades dos educandos, sujeitos de uma “prática com interesse comum” (DIR, OR1, OR2, SUP, PROF2, PROF3, e PROF4), proporcionando e valorizando o seu processo significativo no ensino. Quando o sistema educacional perpassa por

linhas objetivas claras, propostas por sujeitos comprometidos com suas articulações, o aprendizado parece ser trilhado com melhor intensidade. Em conformidade, os estudos de Hora (1997) e Ferreira (2008) retratam as facetas da escola, sendo a mesma um espaço social de interação, onde se faz necessário articular situações significativas, oportunizando a cooperação de todos os que a ela pertencem.

Relatos destacam várias contribuições significativas que uma gestão participativa traz no seu contexto escolar. Esta prática favorece no

Crescimento integral dos educandos (OR2 e SUP);

Socialização dos mesmos (PROF1, PROF2, PROF3 e PROF4); Contribui integralmente no aprendizado do aluno (DIR);

A escola propõe possibilidades, mecanismos de transformação os quais proporcionam múltiplos olhares (OR1);

Um aprendizado de forma ativa através de interações sociais (EDUC1);

Respeitando suas diversidades (EDUC2).

Percebe-se que o contexto escolar tende a possibilitar influências pertinentes ao processo significativo do ensino, o qual perpassa por diversas relações sociais que corroboram nesta caminhada atrelada às diversidades, as quais proporcionam a socialização de todos os sujeitos. Nesta perspectiva, há uma análise do papel da gestão participativa, sob múltiplos olhares dos sujeitos da pesquisa. A primeira visão destaca que o processo de gestão “acontece parcialmente, há a cooperação da comunidade escolar, mas quem finaliza as decisões é a equipe gestora” (DIR, OR2, PROF3, PROF4, EDUC1). Ou seja, em várias situações de ensino propostas pela gestão acontece a articulação da comunidade, porém, apesar da participação de todos, o direcionamento das ações condiz somente com a intencionalidade da equipe gestora, obtendo assim, um apoio parcial da comunidade escolar.

A segunda visão destacada pelos sujeitos ressalta que a gestão participativa “acontece de forma tranquila, envolvendo a cooperação de todos” (OR1, SUP, PROF1, PROF2, EDUC2). Nesta perspectiva, as ações desenvolvidas pelo educandário perpassam por uma articulação significativa, onde há um compromisso de todos os sujeitos no processo de ensino educacional.

Vários são os benefícios de uma gestão participativa no cotidiano escolar, apontados pelos entrevistados. No entanto, como destacam os estudos de Lück (2010), para um sistema de ensino tornar-se eficaz, todos os sujeitos precisam tomar consciência de sua responsabilidade na socialização do processo educacional.

Considerações Finais

Com uma gestão participativa várias questões de planejamento, aplicação e acompanhamento de recursos tornam-se alternativas de aperfeiçoamento na qualidade educacional. Assim, a instituição consolida suas ações pautadas em uma democracia, respeitando as individualidades de cada educandário. A escola passa a trabalhar junto com a comunidade e a mesma com ela, tornando suas ações mais transparentes e eficazes, trazendo assim, importantes contribuições para a qualidade no ensino.

Uma prática de gestão escolar participativa significativa deve proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem aos educandos uma articulação e integração total com sua realidade, oportunizando um trabalho pedagógico coletivo, onde todos os sujeitos atuantes no processo devem refletir sobre sua práxis diária.

Articular as ações transformando-as em situações de aprendizagem significativas são fatores preponderantes na eficácia do trabalho escolar. Os educadores devem planejar situações que provoquem o interesse dos alunos, que os façam sentir-se envolvidos no processo de construção do conhecimento, pois são eles os principais atores deste cenário.

A escola torna-se o palco social da formação e interação dos educandos, a qual solidifica suas ações em situações de ensino e de aprendizagem oriundas de um contexto particular de vivências, ou seja, cria espaços significativos, possibilitando metamorfoses, traçando metas e aperfeiçoando o seu trabalho pedagógico. Pensar a gestão educacional sem vivenciar sua complexidade é muito superficial. Os educandários devem articular suas ações pedagógicas respeitando a diversidade cultural e social dos educandos, fatores fundamentais para a construção significativa do conhecimento.

Referências

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Art. 205. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988>> acessado em 23/10/14.

CAMARGO, Ieda. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. -- Lajeado: Ed. da Univates, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração, teoria, processo e prática**. Barueri/SP: Manole, 2014. Disponível em: <<http://univates.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788520436714/pages/-12>> Acessado em 08/03/15.

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos. 5ª ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2012. Disponível em: <<http://univates.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788530806248/pages/-2>> Acessado em 13/02/15.

DRABACH, Neila Pedrotti.; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>> Acessado em 31/10/14.

FARIA, José Henrique de. **Gestão Participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.

FAYOL, Henri. **Administração geral e industrial**. São Paulo. Atlas, 2003.

- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Participativa da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOLDMEYER, Marguit C. et al. (Org.). **Gestão escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 2010.
- HATTGE, Morgana Domênica. **Escola Campeã: estratégias de governo e auto-regulação**. São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Hattge_dissertacao.pdf> Acessado em: 08/03/15.
- _____. **Gestão Educacional: antigas utopias, outros sentidos**. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Políticas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Poster/06_15_52_PO205.pdf> Acessado em 08/03/15.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- JUNQUILHO, Gelson da Silva; ALMEIDA, Roberta Alvarenga de; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. Cad. EBAPE.BR vol.10 no.2 Rio de Janeiro June 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512012000200006> Acessado em 23/10/14.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: novos olhares novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **A Educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36na08.pdf>>Acessado em 07/05/15.
- POLATO, Amanda. **Como atua o trio gestor**. In Revista Gestão Escolar, Edição 006, fev/março, 2010. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/como-atua-trio-gestor-diretor-escolar-supervisor-ensino-superviso-coordenacao-pedagogica-coordenador-532548.shtml>> Acessado em 28/02/15.
- REED, Michel. **Sociologia da Gestão**. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- RIBEIRO, José Querino. **Ensino de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WELLEN, Henrique André Ramos. **Gestão Organizacional e escolar: uma análise crítica**. Curitiba: Intersaberes, 2012. Disponível em: <<http://univates.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582120682/pages/171>>. Acessado em 09/04/15.

A ESCOLA COMO UM LUGAR PARA O CORPO HABITAR

*Bárbara Regina Schwarz*²⁹

*Mariane Inês Ohlweiler*³⁰

Resumo: Este trabalho está baseado em uma pesquisa desenvolvida na Escuela Pedagógica Experimental, localizada na cidade de Bogotá na Colômbia. A investigação contou com a participação de crianças do nível 6, na faixa etária de 10 e 11 anos, com o intuito de analisar como o corpo habita os espaços escolares e produz experiências. A metodologia, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir de fotografias, os alunos registraram alguns espaços da escola e posteriormente produziram registros escritos sobre as imagens, cujos resultados são apresentados e analisados no decorrer do texto. Os teóricos que nortearam a pesquisa são da área da filosofia da educação: Michel Foucault, Jorge Larrosa e Walter Kohan. Na proposta da Escuela Pedagógica Experimental o espaço é caracterizado como potencializador da aprendizagem, o que denota um olhar diferenciado para as práticas escolares. Os registros fotográficos das crianças demonstram o quanto o corpo e o movimento são fundamentais na significação das aprendizagens, de modo a suscitar reflexões sobre os usos do espaço escolar.

Palavras-chave: Escuela Pedagógica Experimental. Corpo. Experiências. Espaço.

O habitar um lugar ou um espaço vai além de boas sensações. Habitar é sentir-se pertencente a um espaço significativo, que permite um encontro com nós mesmos, como se fosse uma morada. Na maioria das vezes, naturalizamos apenas a própria casa como espaço que habitamos, porém muitos são os locais que podem tornar-se especiais, e a escola pode ser um desses espaços.

O habitar traduz-se em uma morada junto às coisas, já que elas revelam, por si mesmas, o que é próprio da existência - ou seja, existir é estar lançado, projetado nas possibilidades de ser que compõem o mundo no qual nos encontramos. Existir é, acima de tudo, entregarmos ao processo de irrupção do mundo, próprio da existência como tal. A morada junto às coisas assume então o significado de um pertencimento no qual o existir se revela (JESUS E RIBEIRO, 2007, p. 6).

A escola torna-se esse espaço habitado quando permite que todos os seus integrantes se sintam em “casa”, onde possam opinar, circular livremente pelos ambientes, conviver de forma harmoniosa e saudável com as pessoas que compartilham do mesmo espaço. Começamos falando do habitar, pois o presente artigo é o resultado da vivência do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais II, o qual faz parte do currículo do Curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates. O estágio foi realizado durante o mês de outubro na Escuela Pedagógica Experimental (EPE³¹), localizada na cidade de Bogotá na Colômbia.

29 Pedagoga pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. E-mail: barbarareginas@hotmail.com

30 Orientadora. Doutora em Educação – UFRGS, professora no curso de Pedagogia e demais Licenciaturas na Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: miohlweiler@univates.br

31 Ao utilizar a abreviatura EPE no decorrer do texto, estaremos nos referindo à Escuela Pedagógica Experimental.

A EPE prima pela autonomia e o protagonismo, procura oportunizar aos alunos uma vivência escolar diferenciada, com liberdade para explorar os espaços, bem como para falar e opinar. Além de conhecer a proposta pedagógica do educandário, procuramos desenvolver a pesquisa “A escola como um lugar para o corpo habitar”, com a turma do nível 6, composta por 18 alunos, na faixa etária de 10 a 11 anos.

A instituição atende crianças desde a Escola Inicial (3 a 5 anos), até o Quarto Ciclo (dos 6 a 16 anos). Nas atividades realizadas nos ciclos, as crianças têm a oportunidade de escolher os projetos nos quais querem atuar a partir de interesses e também afinidades. A equipe escolar entende que o trabalho em ciclos permite que crianças menores atuem com as maiores, e que todas podem aprender juntas, nos diferentes ambientes da escola.

O Movimento do Corpo no Espaço Escolar

A escola brasileira contemporânea continua inserida praticamente no mesmo formato escolar que surgiu no período da Modernidade, como uma instituição de sequestro, de modelo racional e disciplinar, segundo conceituação de Michel Foucault. Continuam-se utilizando métodos de aprendizagem e organização muito semelhantes para ter-se o controle de tudo. Delimitam-se os espaços de sala de aula, do pátio; separam-se os alunos conforme a idade; a sala de aula é organizada de tal forma que o professor continua sendo o centro e o detentor do saber.

Walter Kohan (2011), ao analisar a obra de Foucault, diz que não são apenas as relações de poder que constituem o sistema de controle, mas os mecanismos, as habilidades e os métodos de comunicação também fazem parte desse controle. A organização dos espaços e a organização das pessoas dentro deles constituem um bloco de capacidades-comunicação-poder. Nos espaços escolares, os alunos não podem fazer qualquer coisa quando quiserem. O tempo e espaço são regulados o tempo todo, bem como as aprendizagens tendem a ser organizadas de maneira separada, de modo que em cada momento só se aprende uma área do conhecimento.

A disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; [...]. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2007, p. 119).

Na concepção de Veiga-Neto (2015) o disciplinamento leva os sujeitos à docilidade duradoura, assim este é fácil de conduzir, pois aprendeu, já naturalizou certas disposições mentais e corporais. Quando o dócil passa a utilizar as estratégias disciplinares, elas fazem parte da alma.

Podemos dizer que esses comportamentos passam a fazer parte da vida dos sujeitos desde a infância, de forma que pouco questionam, pouco criticam e aceitam algumas situações do modo como são, impostas. Nesse sentido a escola tem papel fundamental para desenvolver cidadãos autônomos, com criticidade para fazerem escolhas necessárias.

A Escuela Pedagógica Experimental surgiu no ano 1977, com o princípio de romper com a homogeneidade da educação tradicional e propor um espaço voltado para o protagonismo infantil, em um lugar tranquilo, longe da violência, onde as diferenças pudessem ser potencializadas. Este princípio vem ao encontro do pensamento de Corazza (2009) quando a autora diz que estamos

vivendo um tempo babélico, onde as diferenças predominam, e a escola, os professores e o currículo estão sendo desafiados a pensar mais culturalmente do que educacionalmente.

Logo ao chegar na EPE descobrimos que seu espaço é pensado de uma maneira mais libertadora, diferentemente da escola tradicional. Localizada em uma montanha, a escola não possui muros nem cercas e fica em meio a um bosque. Como não há um controle, todos tem a liberdade de entrar e sair e brincar no bosque. O idealizador da EPE, Dino Segura (2007) nos faz pensar sobre o que um ambiente extremamente controlador e que exige obediência quase constantemente pode produzir em se tratando da subjetividade de alunos e professores:

El ambiente de obediência que se vive, como elemento de formación para la vida em colectivo, da como resultado la ausencia de principios (prima la ley sobre la moral). La vida imersa em la obediência remplaza y evita el surgimiento de la reponsabilidade y com ello la expresión de la autonomía y la libertad. Em el terreno de lo académico, lá obediência transforma a los maestros em ejecutores de planes de estudio y a los alumnos em repetidores - a veces muy bueno - de enunciados que no poseen sentido para ellos. (p.44)

Em busca de um espaço escolar que não se pautem na mera repetição, a EPE procura se basear no diálogo, na confiança e na convivência para buscar um ambiente harmonioso, onde todos possam opinar, aprendendo dessa maneira a expressar suas ideias e respeitando ao mesmo tempo aos demais. Vivenciando um pouco da instituição, compreendemos que a construção de uma escola pautada nos princípios citados anteriormente, se torna possível pela maneira como vivem os sujeitos envolvidos (alunos, pais e professores), em especial como percebem o tempo. Diferentemente da escola tradicional, não correm atrás do relógio. Tentam acompanhá-lo, mas quando é impossível, andam atrás dele, fora dele. Poderíamos dizer que cada sujeito tem seu próprio relógio e faz com que ande conforme o seu compasso.

Ao defender que a infância pode ser compreendida e pensada sob outras formas, Kohan (2007) afirma que a “infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência”. Diante disso, Kohan (2004) ressalta que o tempo da criança é *aíón*, que significa a intensidade do tempo, da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade descontínua não numerável, tampouco sucessiva, mas intensa.

Para Buss-Simão (2012), apesar de as crianças estarem inseridas numa sociedade cheia de formas, de métodos, de tempos, e de espaços delimitados, elas estão conectadas aos acontecimentos e na invenção de tempos e espaços. Passam a “habitar o mundo” através de outras possibilidades, agindo de forma espontânea, realizando rupturas, passando a viver uma experiência da infância a partir de outros sentidos.

Percebemos que no ensino tradicional muitas práticas ainda estão voltadas para a memorização de informação. Diferentemente disso, na EPE procura-se o envolvimento dos alunos, para que também possam contribuir com seus conhecimentos, principalmente em pesquisas por nível e através de projetos. O ensino se baseia na experimentação e na construção coletiva do conhecimento.

Em seus escritos, Larrosa (2002) comenta que informação não é experiência, pelo contrário, o excesso de informação não permite que as experiências ocorram. Para o autor, a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Nessa perspectiva, Larrosa (2011) ressalta que experiência é o “princípio da subjetividade”, pois

a experiência é sempre algo subjetivo. É o sujeito exposto, “sensível, vulnerável”. Neste ponto podemos pensar o quanto a escola pode ser um espaço que possibilita variadas experiências, conforme o alcance que as práticas desenvolvidas venham a ter nos sujeitos envolvidos, levando-se em consideração as respectivas particularidades.

Espaços Habitados e as Experiências Vividas

Conforme já mencionado anteriormente, justamente pela maneira que a referida escola se organiza e constitui sua proposta pedagógica, propusemos uma investigação sobre os espaços da escola que os alunos habitam, onde gostam e onde não gostam de estar na escola, para perceber algumas das experiências oportunizadas pelos espaços da EPE.

Buscamos compreender como o corpo se movimenta dentro dos espaços da EPE, já que o espaço nesta instituição é proposto como algo que não seja limitador, regrado nem aprisionante. E a partir do olhar das crianças, procuramos perceber os espaços que seus corpos habitam, com os quais aprendem, interagem e experienciam na EPE.

A escola, ao proporcionar vivências e construções, passa a ser um lugar ao qual nos tornamos pertencentes. A partir do pensamento de Heidegger, Jesus e Ribeiro (2007) expõem que apenas podemos habitar os lugares onde a vida acontece, o que não está simplesmente associado ao fato de possuir uma residência. Habitar traduz-se na maneira como o homem se relaciona com as possibilidades de ser-no-mundo. Assim, é possível dizer que só habitamos aquilo que construímos.

Para capturar as percepções dos alunos³², em relação ao movimento do corpo nos diferentes espaços, utilizamos a fotografia para nortear as primeiras intervenções. Ao propor a pesquisa com crianças, Kramer (2002, apud CRUZ et. al., 2008) comenta que esta metodologia possibilita investigar a condição humana. Para ela, a pesquisa com crianças é a maneira de compreendermos criticamente a produção cultural do presente, os lugares sociais ocupados por crianças e adultos.

Além do registro fotográfico, propus aos alunos que registrassem e expressassem através de legendas algumas ideias e sensações acerca da relação do corpo com a escola. Perante esta proposta, as crianças foram autoras durante o processo de pesquisa. Parafraseando Ferreira (2005, apud CRUZ et. al., 2008):

Para que deixem de ser simplesmente objetos de investigação [as crianças], é necessário compreendê-las como “atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora. (p.119)

Para nortear os registros escritos a partir das imagens, levantamos as seguintes questões: Que lugar da escola você gosta mais? Por quê?; Qual o lugar da escola você menos gosta? Por quê?; Que é experiência para você?.

Alguns alunos não quiseram participar nos registros escritos, apenas fotografaram, compreendi esta opção justamente como a liberdade de expressão necessária que devemos permitir às crianças ao interagir com elas em uma pesquisa. Pela própria forma de organização da escola, durante a apresentação da proposta algumas crianças estavam sentadas no chão,

32 Para preservar a identidade das crianças, a identificação das falas foi realizada através de numeração.

nas mesas, e conversavam bastante, dando um aspecto de desorganização. Inicialmente as intervenções tornaram-se difíceis, mas aos poucos percebemos que algumas crianças mesmo que estivessem conversando ou brincando estavam atentas ao que estava sendo proposto. Por outro lado, compreendemos também que aquelas não estavam interessadas na atividade tinham outras necessidades naquele momento.

A partir do registro das fotografias as crianças expressaram seus sentimentos, sensações que os espaços produzem no ambiente da EPE. Começamos analisando as imagens e registros escritos a partir da questão: Que lugar da escola você gosta mais? Por quê?

Em relação à fotografia de uma árvore seca e caída a “Aluna 1^a” disse: *Este é o lugar que eu gosto muito, pois me sinto tranquila, posso escalar a árvore, posso falar com minhas amigas, brincar etc.* Um outro aluno também destacou o mesmo espaço: *Eu gosto da árvore caída porque é muito divertido e grande, podemos brincar e conversar.* (Aluno 3).

O Aluno 2 relatou que o seu lugar preferido é o gramado no bosque, o qual comparou a uma piscina onde pode criar inúmeras possibilidades com os elementos naturais existentes no espaço: *A piscina de pasto, pois não tem muitas rochas, posso brincar bastante.*

Através da fotografia do bosque, a Aluna 4 relatou gostar: *[...] muito do bosque porque é um lugar onde posso respirar, tranquilizar-me, conversar com minhas amigas sobre muitas coisas. [...] Me divirto muito brincando.* Da mesma forma a fala entusiasmada do Aluno 5 ao falar do bosque mostra quão significativo é este espaço para as aprendizagens e para construções das relações de grupo: *Brincamos de pega-pega, esconde-esconde e conversamos e isso é muito legal.*

Através da escolha das imagens dos espaços e sua respectiva descrição foi perceptível que as crianças sentem o seu corpo mais livre e que gostam mais de estar nos espaços naturais, principalmente no bosque. Em relação ao qual relataram experiências ligadas à conversação em grupos de amigos, bem como às brincadeiras e jogos que realizam no coletivo.

O bosque é como um parque de diversões da escola, alunos de todas as idades, inclusive de Educação Infantil frequentam-no e criam diferentes possibilidades de interação com a natureza e de uns com os outros. Isso acontece justamente devido à proposta escolar, todos os espaços são de experimentação e criação. Quando são questionados a respeito do parque de diversões todos já sabem que a escola toda é o parque, as árvores, as plantas, escadas; e a exploração deste espaço depende principalmente da criatividade das próprias crianças.

Ao registrarem fotos sobre o lugar da escola que menos gostam, os alunos levantaram questões ligadas às marcas físicas que os espaços podem causar. A enfermaria foi o local destacado por duas crianças (Alunos 6 e 8), pois lhes remete à questão da dor: *Não gosto da enfermaria, porque caio quase todas as semanas. Doeu muito quando machuquei o minguinho.* O Aluno 8 mencionou a enfermaria e lembrou de uma situação ocorrida com um colega: *“Não gosto da enfermaria, pois não gosto de estar doente. Me lembro que um dos meus colegas esteve aí há algum tempo atrás. Minha experiência nesse lugar é que um colega caiu, e outros acharam engraçado, mas quando viram que havia se machucado o ajudaram.*

Nesses casos podemos destacar a memória afetiva das crianças, uma memória explorada tanto pelos afetos e desafetos em relação a determinados espaços quanto ao que foi vivenciado com colegas de maior vínculo.

A questão da segurança foi destacada por uma criança que fotografou o estacionamento, e destacou: *Não gosto do estacionamento, pois as crianças podem ser atropeladas.* (Aluno 7). Da mesma forma, o Aluno 9 destacou uma vala que fica na entrada da escola, espaço onde brincam e circulam com frequência: Não gosto desse lugar, uma vez eu caí e machuquei a minha perna, doeu muito.

É possível entender que os espaços vistos de maneira negativa pelas crianças são os que causam experiências relacionadas com marcas físicas. Nesse sentido, vemos que as marcas produzem nos sujeitos determinadas experiências, que no caso dos alunos da EPE foram vistas como negativas. De acordo com Maturana (2001, apud BRASIL, 2008):

O conhecimento não é representativo, não está gravado na mente humana, mas é corpóreo – está gravado em nossos corpos, o que inclui outras dimensões que não só a mente racional humana: inclui as sensações corporais e os sentimentos vivenciados. No entanto, estamos inseridos em uma cultura que enfatiza o conflito mente-corpo e a escola acaba reproduzindo esta dualidade em suas estruturas curriculares e em suas rotinas (p. 32).

Todos nós humanos nos constituímos através de diferentes experiências ao longo de nossas vidas, que vão fazendo parte de nossas construções e percepções acerca do mundo. Apesar de muitas pessoas terem vivências semelhantes, as sensações, as compreensões e as afetações foram diferentes, tendo assim cada sujeito suas próprias experiências.

As inúmeras possibilidades que a EPE permite aos seus alunos, através de sua proposta pedagógica, faz vir à tona a importância que uma proposta escolar diferenciada pode ter na vida dos sujeitos que circulam no seu espaço. Dessa maneira averiguamos que as crianças passam a compreender os sentidos que a escola busca: o desenvolvimento de sujeitos autônomos, com capacidade crítica, que saibam conviver em sociedade e que cuidem e valorizem a natureza. Diante de tudo isso a EPE torna-se muito mais que uma escola, ela se torna um lar, onde todos constroem novas possibilidades através das diferenças existentes em cada sujeito.

De acordo com Ceccin e Palombini (2009) a criança não existe apenas pela faixa etária:

[...] ser criança é aceitar a aventura de se compor com as aprendizagens, deixar seu corpo descobrir experiências, explorar ambientes, percursos e emoções. Ser criança é aceitar a ousadia das viagens nômades, a coragem de se transportar para diferentes universos incessantemente, ao sabor de suas experiências cognitivas e afetivas, para extrair conhecimentos e vivências intensivas, reencontrando real e imaginário. (p. 308)

A pesquisa desenvolvida com os alunos da EPE permitiu desconstruir o olhar viciado com os padrões da escola tradicional. Ao mesmo tempo também possibilitou conhecer uma proposta pedagógica diferenciada, que procura dar mais liberdade às crianças, mais tempo para viver e experienciar a infância, sem a superproteção e o controle espaço temporal que chegam a aprisionar as crianças em escolas convencionais.

A menção recorrente por parte dos alunos da EPE ao bosque permite inferir o quanto a escola talvez esteja conseguindo suprir o necessário contato com a natureza, contato este muitas vezes não possibilitado em outro lugar do convívio de crianças que moram em grandes centros urbanos. O olhar voltado às falas das crianças entrevistadas potencializou compreender as proezas do mundo infantil, em que o brincar, o explorar e o ser livre produzem inquietações, conhecimentos e claro, experiências.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **O corpo na escola**. Revista: salto para o futuro, Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas: diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, jul-dez 2012, p. 327-353. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/childhood/article/viewFile/1253/1075>>. Acesso em 29 de setembro 2015.

CAMPOS. Paula F. M. **Relações corpo e educação: um estudo sobre o lugar do corpo na escola**. Disponível em: <http://unb.revistaintercom.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima. **Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado**. *Psicologia & Sociedade*; 21 (3): 301-312, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a03v21n3.pdf>>. Acesso em 4 de novembro 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **A educação no Século XXI: desafio da diferença pura**. *ARIÚS: revista de ciências humanas e artes*. – v. 1, n. 1, (out./dez. 1979) – v. 15, n. 1 (jan./jun. 2009). – Campina Grande: EDUFCG, 2009. p. 9-18.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; et.al (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo; Editora Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 34 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

JESUS, Marcos P. A; RIBEIRO, Glória M.F. **Considerações sobre o habitar cotidiano no pensamento de Martin Heidegger**. *Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei - Ano III - Número III* – janeiro a dezembro de 2007.

KOHAN, Walter. **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter. **Infância, estraneiridade e ignorância** - Ensaio de filosofia e educação; Autentica, Belo Horizonte, MG: Autentica, 2007.

KOHAN, Walter. **Infância. Entre Educação e Filosofia**; Autentica, Belo Horizonte, MG, 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade Estadual de Campinas, departamento de Linguística, nº19, Jan/Fev/Mar/Abr,2002.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em Educação**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em:<<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1697>>. Acesso em 2 de setembro 2015.

SEGURA, Dino. **Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa**. Bogotá –Colombia, Contacto Gráfico, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE*. Disponível em <http://www.grupodec.net.br/ebooks/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

O ESCUTAR PODE ESCAPAR AOS OUIDOS

Alissara Zanotelli³³

Morgana Mattiello³⁴

Grasiela Kieling Bublitz³⁵

Resumo: Este escrito é um breve relato de uma prática realizada na disciplina de Aquisição da Linguagem (2014/B), do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Tal prática teve como objetivo vivenciar e analisar a aquisição da linguagem nos jogos de escuta, em duas situações com crianças de 1-2 anos. Nota-se com este estudo que os jogos de escuta se tornam elemento fundamental na aprendizagem das crianças na primeira infância.

Introdução

O presente trabalho é um resumo de um artigo proposto na disciplina de Aquisição da Linguagem na Infância, componente curricular do curso de Pedagogia, na Universidade do Vale do Taquari - Univates de Lajeado/RS. Tal proposta de investigação aponta sobre a aquisição da linguagem no estudo dos jogos de escuta, a partir da análise de duas situações realizadas com crianças. A turma investigada se denominava de Turma A, com crianças na faixa etária entre 1 e 2 anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no município de Lajeado/RS.

Desenvolvimento

Para melhor explicar os procedimentos investigativos trazemos o desenvolvimento empírico em duas situações, descritas conforme ocorrido em campo, conjuntamente com a turma investigada. Na situação 1: *Caixinha de Música* – A turma senta em roda no tapete da sala. A professora posiciona uma Caixinha de Música no centro do círculo. Dá corda à bailarina, à caixinha. As crianças observam o balé e escutam o som atentamente. Na situação 2: *Pau de chuva* (cano de papelão perfurado, com aproximadamente 1,00 metro de altura, acolhendo no interior diferentes tipos de grão e pequenas pedras) – O Pau de Chuva é apresentado às crianças. A professora, em movimentos de elevar o instrumento, faz com que o instrumento emita sons, em diferentes intensidades. As crianças observam, atentamente. Frente ao exposto, surge o questionamento: como as crianças da Turma A escutam o som da Caixinha de Música e do Pau de Chuva?

Jogos de escuta são os exercícios de abertura dos ouvidos. Nestes exercícios, a ação das crianças se concentra numa escuta que toca a distância, possibilitando ouvir o inusitado, o

33 Pedagoga e Mestranda no PPG em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Docente/Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Lajeado/RS.

34 Pedagoga (UNIVATES). Docente da Rede Municipal de Ensino de Guaporé/RS e da Escola de Educação Especial Sementes do Amanhã de Guaporé/RS.

35 Doutora em Linguística Aplicada (PUC). Docente na Universidade do Vale do Taquari - Univates.

inaudível e o desconsiderado institucionalmente. Uma escuta que escapa aos ouvidos, que inventa e vai além. Que barulha. Barulhar, termo definido por Lino (2011), para denominar os diferentes jogos criados pelas crianças para brincar com sons, ação que condensa e conjuga a relação lúdica entre música, educação e infância. A caixinha de música e o pau de chuva barulharam a Turma A. As crianças produziram barulhadas a partir da caixinha de música e do pau de chuva. Barulhar, barulheira, barulhinho, barulho.

Percebemos o toque com o dedo na caixinha de música; o movimento de virar o pau de chuva de um lado, de outro lado; a ação de subir as escadas e descer pelo escorregador de determinado brinquedo segurando o pau de chuva com as mãos. As ações performáticas das distintas maneiras de barulhar, capturadas na Turma A, demonstram como as crianças inventam autonomamente diferentes maneiras de brincar com os sons. Nessas brincadeiras elas produziram barulhadas e coerências musicais, além de compor-improvisar. Dentro desta perspectiva, os jogos de escuta “emergem como a necessidade poética das crianças que interrompem, interceptam e integram a ação de barulhar em sua extensão, porque remetem e ressoam a potência do movimento da escuta infantil” (LINO, 2011, p. 4-5).

Conclusão

O escutar não tem a ver somente com uma das partes do nosso corpo, mas com o corpo inteiro. O escutar transcende o som, pertence ao toque, ao cheiro, as interações. As crianças puderam escutar da maneira que lhes proporcionasse aprendizagem. O aprender faz parte das vivências, e é o que fazemos nós, humanos, a todo instante. O aprender com os jogos de escuta, não somente está no campo da escuta, mas da convivência. Aprender a escutar nas situações analisadas tornou-se aprender a esperar, a interagir com os corpos, a divertir-se com os colegas. As crianças, dentro deste contexto, aprenderam com os jogos de escuta e, através das vivências, explanaram que o aprender se encontra no campo do interferir.

Referências

LINO, Dulcimarta Lemos. **Jogos de escuta**: uma necessidade poética da infância. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/espacosdaescola/article/view/214/215>>. Acesso em: 04 dez de 2014.

A SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO MULTISSENSORIAL

Mateus Lorenzon³⁶

Cláudia Inês Horn³⁷

Resumo: Este estudo, decorrente do Estágio Supervisionado em Educação Infantil I do Curso de Pedagogia – Univates, objetiva discutir as possibilidades de transformar o espaço da sala de aula da Educação Infantil em um ambiente multissensorial. Os dados apresentados ao longo da escrita foram obtidos por meio de intervenções pedagógicas realizadas em uma turma de Berçário de uma Escola de Educação Infantil localizada em Lajeado – RS. O *corpus* da pesquisa foi disposto em duas categorias, sendo que a primeira trata das intervenções realizadas no espaço, tais como a inserção de diferentes materiais e criação de recantos. Na segunda categoria, narra-se algumas situações de aprendizagem desenvolvidas, e analisam-se os materiais empregados. Percebe-se que, por meio das intervenções realizadas e das situações desenvolvidas, houve a transformação do espaço da sala de aula em um local de experiências para as crianças. Concomitante a isso, manteve-se a funcionalidade desse espaço, permitindo assim, que ele fosse facilmente higienizado e transformado em sala de repouso nos momentos necessários.

Palavras-chave: Educação Infantil. Sala de Aula. Ambiente multissensorial.

Introdução

Este artigo é decorrente do Estágio Supervisionado em Educação Infantil I realizado pelo autor em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Lajeado/RS. Esta disciplina, que compõe o currículo do Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates, tem como objetivo permitir que os estudantes matriculados vivenciem, proponham e executem práticas em turmas de Berçário (0-3 anos). Todavia, concomitante com as intervenções pedagógicas, estão previstas a realização de observações e de um projeto de investigação.

Neste estudo, o objeto de pesquisa foi o espaço da sala de aula, sendo que o objetivo da pesquisa consistiu em investigar as possibilidades da organização de um espaço promotor de experiências infantis sem, contudo, comprometer a sua funcionalidade. Destaca-se que o tema da pesquisa foi emergente das observações realizadas, uma vez que nestas foi identificado que a Sala de Aula do Berçário era ocupada como espaço para realização das situações de aprendizagem, mas também como Sala de Repouso nos momentos de descanso das crianças. Essa situação exigia que os materiais expostos na sala de aula fossem flexíveis, a fim de permitir que o espaço fosse reorganizado para os diferentes momentos da rotina.

Por sua vez, justifica-se a realização das intervenções no espaço, pois parte-se do pressuposto que os espaços ocupados pelas crianças, podem favorecer o desenvolvimento infantil (HORN,

36 Pedagogo. mateusmlorenzon@gmail.com

37 Professora na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Mestre em Educação – UFRGS. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS. clauhorn@yahoo.com.br

2004). Fortunatti (2014) corrobora com essa afirmação, mas defende que para o espaço ser um promotor de aprendizagens, é necessário que ele oportunize uma série de experiências às crianças. Para que isso ocorra, torna-se necessário a multissensorialidade do espaço, em detrimento de uma perspectiva monomaterial.

Reitera-se assim, que o objetivo desse estudo é investigar as possibilidades de transformação do espaço em um ambiente multissensorial sem, contudo, renunciar a sua funcionalidade. Os dados apresentados no decorrer da escrita foram obtidos pelo autor no decorrer da realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil I. Consistiram em instrumentos para a geração do *corpus* da pesquisa os Diários de Campo do autor, registros fotográficos e filmagens das situações de aprendizagem desenvolvidas *para e com* as crianças.

Pressupostos Teóricos

Para esse estudo partiu-se do pressuposto que os espaços ocupados pelas crianças são fundamentais para as suas experiências, podendo ser concebidos como “algo que sustenta e alimenta o processo de aprendizagem, em vez de representar um simples cenário” (FORTUNATI, 2014, p. 43). Frente a isso, Tognetti (2014, p. 31) destaca que ao planejarmos o contexto físico e os espaços e materiais que serão ofertados nele:

[...] é importante garantir às crianças respostas às suas necessidades, compatíveis com os níveis de autonomia observados e as habilidades e competências possuídas, de modo a não colocar muita frustração, mas também incentivando a ativação de padrões de pensamento e ação que se colocam no nível proximal de desenvolvimento (TOGNETTI, 2014, p. 31).

Assim, os espaços físicos oferecidos às crianças devem estimulá-las na realização de investigações e explorações livres, bem como permitir a elas diferentes experiências sensoriais. Por sua vez, Ceppi e Zini (2013) entendem que os ambientes ocupados pelas crianças devem oportunizar a multissensorialidade, isto é “a riqueza das experiências sensoriais, investigação e descoberta usando seu corpo inteiro. Navegação sensorial que exalta o papel da sinestesia na cognição e criação, fundamental para os processos de construção do conhecimento e de formação da personalidade” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 25). Nessa perspectiva, a construção de um espaço multissensorial exige então a diversificação dos materiais que são ofertados às crianças.

Todavia, ao analisar os espaços de muitas escolas para a primeira infância Escolas, construídas anteriormente a criação dos Parâmetros de Infraestrutura para as Escolas de Educação Infantil, percebe-se que elas estão organizadas em torno do contexto do cuidado, ou seja, os espaços e materiais oferecidos são pensados a partir do adulto e muitas vezes priorizam a higienização e a limpeza (CEPPI; ZINI, 2013). Nessa perspectiva, nesse estudo lança-se o desafio de tentar conciliar a construção de um espaço multissensorial e funcional, atendendo assim os interesses das crianças e dos adultos envolvidos no processo educativo.

Apresentação dos Dados

Os dados produzidos em decorrência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil I foram agrupados em duas categorias distintas. A primeira categoria trata das intervenções realizadas no espaço de sala de aula com o objetivo de transformá-lo em um ambiente multissensorial. Por

sua vez, a segunda categoria trata de Situações de Aprendizagens organizadas com o objetivo de oportunizar as crianças a exploração de distintos materiais. Destaca-se, contudo, que as categorias apresentam algumas das situações de aprendizagem e intervenções no espaço que foram desenvolvidas, e que tais exemplos foram selecionados, pois são condizentes com a proposta do presente artigo que consiste em analisar as possibilidades de construção de um ambiente de aprendizagem multissensorial.

A primeira intervenção no espaço consistiu na construção de um Canto de Materiais Não-Estruturados. Para Gandini (2012, p. 28) a oferta desses materiais às crianças justificar-se-ia, pois “quando as crianças usam suas mentes e mãos para agir sobre um material usando gestos e instrumentos e começam a adquirir habilidades, experiência, estratégias e regras surgem estruturas dentro da criança”. Assim, a exploração de materiais não estruturados de modo lúdico oportuniza a experimentação e a investigação sobre as suas propriedades, e conseqüentemente desenvolve nas crianças habilidades até então não existentes.

O Canto dos Materiais Não-Estruturados foi utilizado para momentos de atividades lúdicas das crianças, bem como se transformava em uma fonte de materiais para as atividades não dirigidas. Percebeu-se com o passar do tempo ele transformou-se em uma fonte de recursos para o brincar das crianças ofertando a elas uma série de materiais que eram empregados em suas atividades lúdicas.

Imagem 1: Canto dos Materiais Não-Estruturados



Fonte: Autor.

Além da construção do recanto apresentado anteriormente, as paredes da sala foram revestidas de papel alumínio e um Tapete das Sensações foi disponibilizado para as crianças. Essas intervenções fundamentam-se nos pressupostos de Ceppi e Zini (2013), que defendem que os materiais ofertados às crianças pós-guerra foram construídos a partir de uma lógica de produção em massa e higienista, o que empobreceu a sensibilidade tátil do ser humano. As experiências sensoriais, para os autores, são potencializadoras da aprendizagem infantil, uma vez que é por meio do contato que as “crianças muito pequenas exploram o mundo com um radar extremamente sensível e inteligente” (CEPPI; ZINI. 2013. p. 84). Assim, a construção de um espaço multissensorial deve ser compreendida como um estímulo à aprendizagem infantil.

A segunda categoria produzida apresenta situações de aprendizagem dirigidas que foram desenvolvidas com o intuito de ampliar o repertório sensorial das crianças. Para tanto, descrever-

se-á duas situações desenvolvidas: o trabalho com tintas e a exploração de geleca. Destaca-se ainda que as quatro situações que serão descritas, consistiram em estratégias de ensino, isto é, ações desenvolvidas com base nos *interesses* e das *necessidades* das crianças que foram evidenciados por meio da escuta.

O trabalho com exploração de tintas foi desenvolvido na Intervenção 4 e consistiu na realização de pinturas em pequenos grupos. Para tanto, foram disponibilizadas às crianças folhas de Papel Kraft, Tintas Guache e diferentes tipos de pincéis (Pincéis e Rolos de Pintura de Parede, Esponjas, Escovas de Dente e Algodão). No decorrer dessa situação de aprendizagem, a seguinte situação foi gravada:

Manuela, Luiza, Rafaela e Luis Henrique estão sentados em um pequeno grupo que utiliza esponjas como material da pintura. Luis Henrique observa que suas mãos estão roxas [cor da tinta que utiliza]. Em seguida, as passa sobre sua perna e percebe que esta também fica roxa. Com isso, ele pega a esponja e pinta a sua perna esquerda e depois sua perna direita. Pinta seu braço e depois passa a mão no rosto (FILMAGEM 2, INTERVENÇÃO 4).

Percebe-se por meio da transcrição acima, o interesse da criança em descobrir o que aconteceria se ele pintasse o seu corpo. Enfatiza-se assim, que situações como a apresentadas anteriormente devem ser analisadas sob óptica da exploração e não na lógica de transgressão, isto é, devem ser compreendidas pelos educadores como decorrentes da exploração por parte da criança. Essa mesma situação foi acompanhada, por exemplo, na exploração das gelecas. Para essa atividade, foram ofertadas as crianças os seguintes materiais Gelatina de Uva, Gelatina de Limão, Beterraba Batida, Argila e geleca de Amido, Anilina e Água. Na Filmagem 1 observa-se a seguinte situação:

A filmagem está focada em três crianças: Soraia, Vitor e Luis Henrique. O Estagiário aproxima-se de Luis Henrique para estimular que ele coloque a mão na gelatina, pois estava com medo. Ao seu lado, Soraia observa as ações do colega. Repentinamente, pega a gelatina com a mão e coloca em sua própria boca (FILMAGEM 1, INTERVENÇÃO 3).

Em ambas as situações, percebe-se que as crianças buscaram novas formas de experimentação do material. Para que isso ocorresse, tornou-se necessário ofertar materiais diferentes às crianças, isto é, materiais que não eram empregados de forma comum. Contudo, a situação de exploração de gelecas, evidencia a necessidade de um cuidado maior com a composição dos materiais oferecidos, uma vez que o paladar se tornou um mecanismo para reconhecer forma e textura destes. Malmann (2015) destaca a necessidade de uma avaliação criteriosa dos materiais que estão sendo ofertadas as crianças, com o objetivo de que eles não representem riscos a elas.

Considerações Finais

Neste artigo, apresentou-se algumas estratégias empregadas no decorrer do Estágio Supervisionado em Educação Infantil I do Curso de Pedagogia, a fim de aumentar a sensorialidade de uma sala de aula da Educação Infantil, sem, contudo, renunciar a funcionalidade deste espaço. Partiu-se do pressuposto da necessidade de ofertar às crianças um espaço que agisse como promotor de experiências, isto é, que as desafiasse a investigar, a criar e a explorar os diferentes materiais presentes. Entretanto, reconheceu-se também, que o espaço da sala de aula da Educação Infantil é ocupado por adultos responsáveis pelo cuidado e da educação das crianças, e também

pela higienização dos materiais ali contidos. Soma-se a isso, o reconhecimento de que o espaço investigado se transforma em local de repouso no decorrer do dia, exigindo assim que ele fosse altamente flexível.

Frente à exigência de funcionalidade do espaço, a criação de um ambiente promotor de experiências infantis coloca-se como um desafio que exige dos docentes uma investigação sobre as possibilidades do espaço. Além disso, tornou-se evidente a necessidade de criação de materiais que fossem adaptados à sala de aula e que garantissem a flexibilidade do espaço. Ademais, a multissensorialidade do espaço foi atingida com a proposição e realização de materiais, tais como gelecas, tintas, gelo e diferentes tipos de massa, que permitem as crianças uma maior ampliar seu repertório tátil.

Referências

CEPPI, G. ZINI, M. (orgs). **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso: 2013.

FORTUNATI, A. San Miniato e a Educação das crianças. A história, os dados e os conceitos-chave. In.: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças:** Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa/Itália: Edizioni ETS, 2014. p. 35-46.

GANDINI, L. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: Conversas a partir de Reggio Emilia. In.: GANDINI, L. *et al* (org.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 21-30.

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

MALLMANN, E. **Materiais potencializadores** e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: 2015.

TOGNETTI, G. Começando pelos bastidores: a complexa articulação da intencionalidade educativa. In.: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças:** Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa/Itália: Edizioni ETS, 2014. p. 25-34.

BRINQUEDOTECA UNIVATES: UM ESPAÇO PARA VIVENCIAR A LUDICIDADE

Letícia Krüger³⁸

Cláudia Inês Horn³⁹

Resumo: Este trabalho tem como finalidade apresentar a Brinquedoteca Univates um Laboratório Universitário e mostrar a sua importância como espaço de Pesquisa, Ensino e Extensão. A Brinquedoteca Univates possibilita a exploração de brinquedos e atividades lúdicas, não somente às crianças de educação infantil e séries iniciais, mas sim, a todas faixas etárias, incluindo adolescentes e adultos. O espaço é referência para as escolas da Educação Básica da região que, através de visitas agendadas, têm a oportunidade de conhecer e refletir sobre as diversas atividades educativas e lúdicas que podem ser realizadas além da sala de aula. A Brinquedoteca também pode ser um espaço voltado à capacitação e formação de professores e alunos acadêmicos, para que possam aperfeiçoar suas práticas pedagógicas numa perspectiva lúdica. Ao problematizar a formação pedagógica, na perspectiva lúdica, pretende-se propor aos professores e acadêmicos vivências em situação real de trabalho, desmistificando a disjunção entre brincar e aprender, demonstrando que os mesmos acontecem de forma integrada. Procura-se através das atividades desenvolvidas na Brinquedoteca, problematizar a ludicidade e as formas de brincar na Contemporaneidade, partindo de estudos teóricos, debates e leituras.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Ludicidade. Laboratório Universitário.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar a Brinquedoteca Univates como um Laboratório Universitário e mostrar a sua importância como espaço de Pesquisa, Ensino e Extensão, envolvendo acadêmicos, professores, crianças, escolas e comunidade em geral. Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, apresentar uma breve trajetória histórica da Brinquedoteca na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Atualmente, a Brinquedoteca Univates fica situada na sala 105 do prédio 9. Entretanto, o trabalho de construção de materiais e a efetivação de um espaço para o brincar iniciou no ano de 1999 em uma pequena sala do antigo DCE do prédio 1. Lá, se construía e armazenava o que era pensado nas sessões de estudos sobre ludicidade e que poderia trabalhar com os acadêmicos dos cursos de Pedagogia. No ano de 2000 passou-se a ocupar um pequeno espaço do prédio 3, porém com a demanda de alunos, especialmente do curso de Pedagogia, teve-se que expandir a sala e o laboratório passou a compartilhar o mesmo espaço de uma sala de aula.

38 Acadêmica do Curso de Letras/Espanhol na Universidade do Vale do Taquari - Univates /Lajeado-RS-Brasil. Auxiliar acadêmica do Laboratório de Ensino Brinquedoteca UNIVATES. E-mail: leticia.kruger@univates.br

39 Doutora em Educação – UNISINOS. Mestre em Educação – UFRGS. Professora do Curso de Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e Sociais na Universidade do Vale do Taquari - Univates /Lajeado-RS-Brasil. E-mail:clauhorn@yahoo.com.br

A Brinquedoteca foi oficialmente inaugurada em 2002, quando recebeu uma sala própria, localizada no prédio da antiga Biblioteca. A cada dia, a demanda pela sua utilização e prestação de serviços aumentava, e, por este motivo, no ano de 2003, foi contemplada com uma ampla sala no prédio 9. Interessante lembrar que em 2006, por solicitação da Pró-Reitoria de Ensino, foi construído o Regimento Interno do Laboratório de Ensino, documento que formaliza o atendimento desse espaço. Esse espaço, além de constituir-se de apoio aos alunos do curso de Pedagogia, também é um referencial para os demais cursos da Instituição, envolvendo diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

Conforme o Regimento Interno do Laboratório, já no artigo 1º, destacamos como princípios e finalidades da Brinquedoteca: constituir-se como um laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão que se destina a professores, acadêmicos e comunidade, no tange ao desenvolvimento de atividades lúdicas que contribuem para o desenvolvimento de práticas educacionais. Assim, a Brinquedoteca representa um setor de apoio às disciplinas dos Cursos de Pedagogia, como também é um referencial para os demais cursos da Instituição. Os principais objetivos são destacados no artigo 3º. Vejamos: I- desenvolver atividades lúdico-pedagógicas com alunos dos cursos de Pedagogia, oportunizando aos acadêmicos conhecimentos e vivências na área lúdica; II- oferecer aos docentes condições de aperfeiçoamento profissional; V- estudar, pesquisar e testar metodologias e materiais lúdico-pedagógicos que beneficiem o desenvolvimento da criança, colaborando com a melhoria do ensino de cursos da Instituição, em especial dos de Licenciatura, e, conseqüentemente. Com as práticas; VI- estender à comunidade local e regional os resultados de estudos e pesquisas, na forma de Palestras, Encontros, Seminários e Publicações, capacitando recursos humanos na área lúdica.

Nesse Laboratório Universitário, através de jogos, brinquedos, livros infantis, fantasias, materiais específicos e atividades lúdicas, as crianças e os adultos podem explorar um mundo de imaginação e criação. Cunha (2001, p. 16), afirma que a “Brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira”, ou seja, é um ambiente que além de oferecer diversos jogos e brinquedos, geralmente de materiais alternativos, é propício à ludicidade, resgata a fantasia e alimenta o potencial cultural. Santos (2000, p. 58), corrobora dizendo que “o lúdico precisa ser concebido na sociedade atual com uma conotação que extrapola a infância, pois os jogos e brincadeiras não são privilégios somente das crianças”.

A Brinquedoteca disponibiliza empréstimos de jogos e brinquedos confeccionados com material de baixo custo, para que os acadêmicos possam ofertar tais recursos nas escolas, nas comunidades em que vivem, na realização de estágios supervisionados, além de possibilitar a confecção destes materiais lúdicos. Estes materiais estão organizados em sete ambientes distintos, denominados de Centros de Aprendizagens. São eles: Centro de Convivência (reservado ao primeiro contato com os usuários), Centro Simbólico (espaço que possibilita o trabalho com teatro, etc.), Centro de Preservação da Cultura (espaço que possibilita a interação com jogos e brinquedos tradicionais), Centro de Criatividade e Arte (espaço que possibilita a criação por meio de materiais alternativos), Centro de Aprendizagens Múltiplas (espaço com jogos de habilidades, Matemática, Linguagem, Ciências, Música, Espaço e Tempo), e o espaço da Biblioteca (que possibilita o contato com livros, gibis, entre outros). A fim de facilitar a identificação dos materiais nestes centros foi aderida uma classificação específica que ajuda os usuários a buscarem o tipo de material que desejam.

O espaço lúdico da brinquedoteca Univates oferece oficinas lúdicas semestrais, programação na Semana do Brincar e no Mês da Criança, voltadas à comunidade em geral. Essas atividades buscam proporcionar formação lúdica, bem como a exploração do espaço e da presença da comunidade externa na Universidade. Também, a partir do segundo semestre de 2016, criamos o “Brincar entre adultos e crianças”. Trata-se de um dia mensal que o espaço lúdico permanece aberto à comunidade externa e objetiva incentivar o brincar entre adultos e crianças. Por tratar-se de uma Brinquedoteca Universitária, também oferecemos o laboratório para diferentes programas e projetos de extensão, pesquisa e ensino da nossa Instituição, além de incentivar a utilização do espaço por alunos estagiários da Univates, com suas respectivas turmas de Estágios Supervisionados. Privilegiamos espaços acadêmicos de debates, fóruns, grupos de estudos, palestras, formações em geral, que pretendem debater, estudar e problematizar o brincar nos contextos atuais. Um exemplo disso, são os fóruns de “Linguagem e Ludicidade”, oferecidos desde 2016 e vinculados ao Projeto de Extensão Veredas da Linguagem.

Em suma, procuramos destacar até aqui, metodologicamente, as ações e atividades desenvolvidas nos espaços e tempos da Brinquedoteca Univates, mantendo, assim, a presença de jogos e brincadeiras e a potência de criação nos ambientes da universidade. Percebemos que a Brinquedoteca, pouco a pouco, vem sendo referência para as escolas de Educação Básica da região, especialmente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que, através de visitas têm a oportunidade de conhecer e explorar as diversas atividades lúdicas. Para os professores que acompanham as visitas, o espaço possibilita, além da exploração de jogos e brinquedos, a capacitação docente para aperfeiçoar as práticas pedagógicas nas escolas.

A Brinquedoteca e a formação de professores

Trabalhando com a formação de professores através de oficinas, palestras, cursos, projetos de Extensão, a Brinquedoteca possibilita debates e reflexões sobre o processo de brincar, proporcionando a ampliação de estudos que sustentam as discussões sobre o brincar. Por meio de oficinas, criação de novos brinquedos, da contação de histórias e de planejamento de novos meios para serem desenvolvidos nas escolas, todos têm a oportunidade de explorar, manipular e aprender. Nas diferentes formações, defendemos o brincar não pedagogizado, sem fins avaliativos. Um brincar em que se sinta prazer e desejo, no qual se é livre para criar, inventar, fantasiar e interpretar o mundo, em que se está livre para “ser” outras pessoas e personagens, uma brincadeira com experiências e muitas aprendizagens. Percebemos que através da exploração restrita aos jogos educativos, há uma pedagogização do brincar, intensificando objetivos, avaliações, tempos e espaços controlados por adultos. Acreditamos que os jogos educativos escolarizam o brincar, definindo modos muito específicos de utilização do material lúdico.

Interessante citar que, no ano de 2014 demos início a organização da “Semana do Brincar”, em comemoração ao Dia Internacional do Brincar, que ocorre anualmente no mês de maio. Nessa “Semana do Brincar” acontecem diversas atividades na Universidade do Vale do Taquari - Univates, entre elas, oficinas, painéis, programação diferenciada às escolas, entre outras envolvendo instituição e comunidade em geral.

Outra novidade, é que no ano de 2016, foi aprovado o Projeto de Extensão Veredas da Linguagem, e o Eixo “Linguagem e Ludicidade” vem desenvolvendo momentos de estudos, pesquisas, planejamento e preparação de vivências lúdicas dentro do próprio laboratório

da Brinquedoteca. Os objetivos principais desse Eixo são: a) Instaurar, fortalecer e difundir experiências pedagógicas na perspectiva lúdica, tanto nos espaços universitários, quanto em ambientes escolares da comunidade; b) Possibilitar aos acadêmicos da Univates uma formação docente a partir de experimentações lúdicas, bem como da criação de espaços de estudo, reflexão e discussão sobre os referenciais teóricos envolvendo a ludicidade; c) Promover atividades lúdicas nas escolas de Educação Infantil parceiras do projeto.

Enfim, procuramos detalhar as principais atividades da Brinquedoteca Univates e deixar um espaço sempre aberto para novas criações, outras produções, visando debates envolvendo a ludicidade na Contemporaneidade. Provocar criações, aliar estudos problematizando as teorizações na área da ludicidade, é o foco da Brinquedoteca, pois é preciso inquietar-se em relação às discussões sobre o brincar nos espaços acadêmicos, envolvendo pesquisa, ensino e extensão.

Referências:

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulhar no brincar**. 3ª ed. São Paulo: Vetor, 2001.

SANTOS, Maria Nilza Machado. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. 2000.

CRIANÇAS COM IDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL INSERIDAS NO ESPAÇO DE ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Cecília Sostmeier⁴⁰

Cláudia Inês Horn⁴¹

Resumo: O presente estudo é resultado de uma prática de Estágio Supervisionado de Educação Infantil II, disciplina integrante do Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates, desenvolvido com crianças de cinco anos de idade inseridas em uma escola de Ensino Fundamental. O estágio foi realizado em uma escola pública de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, ao longo de dez horas de observação e trinta horas de trabalho prático. Objetivou-se investigar como as necessidades e os direitos – sobretudo no que tange a rotina e o espaço de brincar – das crianças desta faixa etária estão sendo atendidos em um espaço que é pensado para crianças matriculadas no Ensino Fundamental. Para fazer estas análises, foram utilizados referenciais teóricos que refletem sobre tais questões, bem como aquilo que a própria legislação aponta sobre. As conclusões levam-nos a pensar que falta reflexão e que algumas mudanças precisam ser feitas, pois se percebeu que a ludicidade, importante marca da infância, não está tendo o espaço adequado para se desenvolver.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotina. Brincar. Estágio Supervisionado.

O presente estudo é resultado de uma prática de Estágio Supervisionado na Educação Infantil II, atividade obrigatória no curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates. O Estágio é constituído de um período inicial de observações e estudos teóricos, seguido por intervenções práticas e concluído através da análise reflexiva de tudo que se deu. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende crianças da faixa etária de zero a cinco anos. Além de ser regulamentada pela LDB, muitas políticas educacionais foram surgindo ao longo das últimas décadas, de modo que a educação infantil foi se expandindo cada vez mais, tanto que hoje objetiva a inserção de todas as crianças a partir dos quatro anos de idade no espaço escolar. A Constituição Federal de 1988 também garante o direito de acesso e permanência gratuitamente a escolas públicas. Desse modo, a Educação Infantil tem atingido visibilidade cada vez maior nos últimos anos, mesmo ainda tendo muitos avanços a percorrer.

Conforme Barbosa (2006), o governo tem apoiado a primeira etapa da educação básica, entretanto, contrariamente a isso, tem criado uma série de políticas públicas que não a favorecem. Enquanto educadora infantil e acadêmica de Pedagogia, surgiu o interesse de investigar sobre como crianças em idade de Educação Infantil têm seus direitos atendidos quando inseridas em um espaço de escola de Ensino Fundamental. Assim, é importante refletir sobre a rotina no espaço

40 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Curso de Pedagogia, ceciliasostmeier@hotmail.com

41 Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e Sociais na Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado-RS-Brasil. E-mail: clauhorn@yahoo.com.br

escolar da Educação Infantil. Barbosa (2006) conceitua a rotina como: “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (BARBOSA, 2006, p. 34). Isto porque, ainda segundo Barbosa, (2006), pode-se dizer que a rotina é onde se concretiza o Plano Político Pedagógico da escola e, na qual, acontecem as práticas de cuidado e educação, que são as duas instâncias principais que se articulam na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Barbosa (2006) aponta que, em geral, o que se tem percebido sobre as rotinas da educação infantil é que elas não passam de uma mera organização do tempo e das atividades desenvolvidas, com fim de facilitar o atendimento das diferentes turmas de crianças e que, raramente, estas rotinas são fundamentadas através de estudos e referenciais teóricos. Por este motivo, elas, comumente, tornam-se “rotinas rotineiras” e que acabam não contribuindo no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Percebe-se que a rotina é fundamental, uma vez que abarca conceitos como “tempo” e “espaço”. No entanto, são necessárias constantes reflexões sobre ela, a fim de verificar se ela está, de fato, auxiliando no processo de desenvolvimento dos alunos e não se caracterizando apenas como um mecanismo de organização do professor, no qual o aluno pouco interfere. Cada escola é livre para dar à sua rotina o caráter que quiser, conforme o que propõe o seu Projeto Político Pedagógico e é, na rotina, que essas ações se tornam concretas e práticas. Durante as tardes observou-se que há pouca preocupação com a idade destas crianças ou que elas ainda não são alunas do Ensino Fundamental. Isto porque é utilizada a mesma rotina dos alunos maiores, sobretudo no que tange sobre as “aulas especializadas”, isto é, determinados períodos da semana em que as crianças não têm o atendimento da professora titular, pois têm atividades com outras educadoras. Durante as práticas questionou-se sobre isso, sendo que própria escola, concordou que esta é uma questão que dificulta o trabalho, mas que foi a solução encontrada pela Secretaria de Educação para ofertar “horas atividades” aos professores. Percebeu-se que as crianças se sentem perdidas, sem um ponto de referência para se apoiar, o que é claramente compreensível, considerando que são alunos de Educação Infantil e que precisam da referência do seu professor.

Durante o estágio, o trabalho desenvolvido foi diferente do que é prática da escola: a estagiária esteve presente durante estas aulas especializadas, construindo situações em conjunto com os demais professores. Tornou-se nítida a importância do trabalho coletivo e de ajuda mútua entre os profissionais da educação. Também se observou dificuldade em utilizar o pátio e o ambiente externo. Conforme a rotina da escola, as crianças têm apenas o espaço do recreio para brincar no pátio, o que equivale a cerca de trinta minutos. Em determinados momentos, buscou-se propor brincadeiras externas, no entanto, houve dificuldades em função da falta de material (quando foi proposto que as crianças brincassem na terra) ou falta de espaço adequado, já que algumas obras de infraestrutura estavam sendo realizadas e, sobretudo, a necessidade de haver silêncio, pois o brincar, e a sua conseqüente desordem, atrapalhariam a aprendizagem das demais turmas. Ao elaborar um comparativo entre o referencial teórico utilizado e as práticas do Estágio, notou-se que a rotina do Ensino Fundamental está dificuldade aquilo que mais se espera para a Educação Infantil: o jogo lúdico.

A segunda etapa do estudo aborda a questão da obrigatoriedade de acesso à educação a partir dos quatro anos de idade, através da Lei nº 12.796/2013. Buscou-se observar como a escola está se preparando para isso, se há propostas pedagógicas, espaços e materiais adequados, bem como se os professores estão recebendo formação para essa nova demanda educacional. Já há

alguns anos, a Secretaria de Educação do município de estágio tem atendido as crianças de cinco anos dentro do espaço das escolas de Ensino Fundamental, obedecendo à essa rotina.

Durante as observações realizadas na turma, pareceu-me que o foco das atividades é de preparação para a escolarização e/ou para a etapa seguinte, ao mesmo tempo em se mostrava a busca pela moralização. Constantemente ouviam-se falas da professora cobrando a postura dos alunos e a necessidade de escutar o que as professoras (estagiária e titular) conversavam, respeitado a diferença existente entre o que compete ser adulto e ser criança.

Ao trabalhar com um projeto didático com caráter emergente, foram desenvolvidas situações de aprendizagem lúdicas, que eram selecionadas a partir daquilo que estava sendo vivenciado na prática. Ao desenvolver situações que favorecessem o letramento, permitiu-se que as crianças explorassem diferentes materiais escritos, buscando construir o uso social da escrita. Do mesmo modo, os alunos puderam investigar sobre o “surgimento das cores”, situação vivenciada após a narração da história “Beleléu e as cores”. É preciso destacar a importância que o “elemento surpresa” teve em determinados momentos. Isso porque não há como prever tudo o que acontecerá ao longo de uma aula, porém, o professor pode abordá-las de diferentes maneiras, utilizando-se de instrumentos variados e, quem sabe, até mesmo inesperados pelas crianças, buscando incentivá-las a interagir cada vez mais, afinal, a Educação Infantil comporta a criação.

Durante os estudos, também foram abordados os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, encartes apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), os quais, como o próprio nome sugere, apresentam padrões mínimos para a estrutura das escolas que atendem crianças pequenas. Segundo o encarte 1, o espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, “deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p. 16). A sala de aula da turma de estágio possui piso escorregadio, paredes de cor forte e janelas que não permitem, facilmente, observar o espaço externo, além de terem cortinas de cor pesada, que poluem o ambiente. Conforme o que propõe os parâmetros, estes aspectos poderiam ser melhorados.

As estantes e prateleiras que armazenam os brinquedos e materiais que as crianças têm acesso estão em altura adequada, de modo que elas próprias possam pegá-los, tal como propõem os parâmetros. O pátio, a área externa e os demais espaços também estão adequados. No entanto, durante as observações pré-estágio, percebeu-se que os alunos são bastante disciplinados. O controle do corpo e da fala das crianças era constante e o silêncio fundamental. Questionou-se isso, afinal, crianças da primeira etapa não estavam tendo autonomia para explorar e aprender através do lúdico. Os parâmetros também deixam claro o papel fundamental que a educação infantil tem no desenvolvimento de todas as crianças. Por isso, existe autonomia para que o professor, junto de seus alunos, planeje o seu espaço e o que acontece dentro dele, valorizando e reconstruindo as culturas apresentadas pelos alunos. Vale destacar que, conforme os encartes, os pequenos podem e devem propor, criar e explorar o espaço que lhes é de direito. Fernandes (2014) acredita que com as novas demandas de educação infantil e a proposta de obrigatoriedade de frequência escolar a partir dos quatro anos, mudanças ocorreram. Isso porque há muita pesquisa na área e,

consequentemente, a pré-escola está perdendo o caráter preparatório e assumindo um fim em si mesmo. Apesar disso, nem sempre é o que se vê na prática, mas foi o que se buscou construir durante o estágio.

Com o estudo e o desenvolvimento da proposta de Estágio, percebeu-se que as crianças da educação infantil desta escola poderiam estar sendo atendidas de maneira diferente. Para que isso aconteça, sugerem-se maiores reflexões acerca das rotinas e espaços escolares da Educação Infantil, bem como sua possível reestruturação, afim de tornar possível que maiores explorações, brincadeiras e aprendizagem aconteçam. Também é válido reforçar que mais momentos de brincadeira livre e em ambientes externos poderiam contribuir para a construção de vivências significativas às crianças, diminuindo, assim, a excessiva cobrança por disciplina e silêncio. Por fim, cabe registrar que a constante reflexão sobre a própria prática pedagógica é uma possibilidade de crescimento e de melhor atendimento à faixa etária dos cinco anos, retratada neste estudo.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**. Diário Oficial da União, n. 248, de 23.12.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796/2013** de 4 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil encarte 1**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. Porto Alegre: 2014.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09