

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

REFLEXÕES E PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

FLÁVIO PENTEADO DE SOUZA
JOICE RIBEIRO DA SILVA
ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

FLÁVIO PENTEADO DE SOUZA
JOICE RIBEIRO DA SILVA
ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
REFLEXÕES E PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**


EDITORA
SCHREIBEN
2021

© Dos organizadores - 2021
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixabay
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e diversidade : reflexões e práticas na educação infantil. / Organizadoras: Flávio Penteadado de Souza, Joice Ribeiro da Silva, André Cristovão Sousa. – Itapiranga: Schreiben, 2021.
132 p. ; e-book
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-89963-36-3
DOI: 10.29327/553519
1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. COVID-19 - pandemia. I. Título. II. Souza, Flávio Penteadado de. II. Silva, Joice Ribeiro da. IV. Sousa, André Cristovão.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Flávio Penteado de Souza</i>	
<i>Joice Ribeiro da Silva</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Joice Ribeiro da Silva</i>	
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL ABORDANDO O CONTEXTO PANDÊMICO	10
<i>Elineuda Lopes da Silva</i>	
<i>Lenir Guedes</i>	
<i>Poliana Acs Teodoro</i>	
<i>Rosimeire Ribeiro de Oliveira</i>	
<i>Rubia Beatriz Renner de Aguiar</i>	
<i>Soeli Batista da Silva</i>	
O USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA.....	23
<i>Sueli Francisco Oliveira</i>	
<i>Rubia Beatriz Renner Aguiar</i>	
<i>Maristela Aparecida Felipim</i>	
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: AS INTERFACES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
<i>Flávia dos Santos Cota</i>	
PRÁTICAS DOCENTES BASEADAS NO BEHAVIORISMO RADICAL: CONTRIBUTOS PARA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
<i>Hilda Dilay da Silva Rogulski</i>	
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS: O RESULTADO DO ESTÍMULO.....	56
<i>Jéssica Wagner de Souza</i>	
<i>Flávio Penteado de Souza</i>	
<i>Joice Ribeiro da Silva</i>	

UMA PERSPECTIVA QUANTO A FORMAÇÃO DE LEITORES E O ACESSO A LITERATURA INFANTIL EM PLENA ERA DIGITAL.....	66
<i>Izabela Secco</i>	
<i>Marciele Marchesan</i>	
PROJETOS LÚDICOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
<i>Leila Lourenço Borges</i>	
<i>Thais Kalil</i>	
<i>Flávio Penteado de Souza</i>	
<i>Joice Ribeiro da Silva</i>	
CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	96
<i>Adriana Kelly Bandeira de Araújo</i>	
<i>Samara Paula da Costa</i>	
<i>Sandra Aparecida da Costa</i>	
<i>Ana Paula Hartmann</i>	
<i>Franciele Lidiane Parizotto Souza</i>	
<i>Ariane Bruna dos Santos</i>	
SONHAR, PLANEJAR E ALCANÇAR EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA CRIANÇAS PEQUENAS.....	110
<i>Maristela Aparecida Felipim</i>	
<i>Rúbia Beatriz Renner Aguiar</i>	
<i>Sueli Francisco Oliveira</i>	
EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS SEM PAREDES.....	119
<i>Vania Cristina Marques</i>	
<i>Estêvão Barbosa dos Santos</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	131

APRESENTAÇÃO

Iniciamos nossa obra “Educação e Diversidade: reflexões e práticas na educação infantil”, com o primeiro capítulo de autoria de seis docentes do município de Sinop-MT, sendo elas: Elineuda Lopes da Silva, Lenir Guedes, Poliana Acs Teodoro, Rosimeire Ribeiro de Oliveira, Rubia Beatriz Renner de Aguiar e Soeli Batista da Silva, apresentam seu artigo “Práticas educativas na sala de atendimento educacional especializado (AEE) na educação infantil abordando o contexto pandêmico”, esse capítulo apresenta práticas pedagógicas e os desafios encontrados no decorrer do retorno das aulas presenciais após aulas remotas no ano de 2021. Diante dessa pesquisa, constataram a importância do AEE, e pode-se notar o importante papel no desempenho dos alunos público alvo da educação especial, através da realização de trabalhos de estimulação e não reforço, mas sempre trabalhando em conjunto com o profissional da sala regular.

No segundo capítulo, intitulado “O uso da tecnologia como ferramenta pedagógica na aprendizagem da criança autista”, as autoras Sueli Francisco Oliveira, Rubia Beatriz Renner Aguiar e Maristela Aparecida Felipim, as autoras propõe uma discussão em torno de como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação tem auxiliado o professor da sala de AEE no processo de ensino-aprendizagem da criança autista no município de Sinop-MT. As autoras ressaltam que as TICs, contribuem com diversas mudanças significativas para as crianças e docentes, pois requer um professor pesquisador e que esteja em constante busca por novos conhecimentos e compreenda que o ser humano é único, independentemente de sua deficiência ou transtorno. E que ele precisa usar de estratégias inovadoras e recursos tecnológicos para atender as especificidades de cada criança.

No capítulo que trata sobre “Inclusão e educação: as interfaces da docência na educação infantil”, escrito por Flávia dos Santos Cota,

propicia uma reflexão sobre as práticas pedagógicas valorizando a diversidade do alunado que compõem o cenário das escolas brasileiras e as implicações no ser e estar professor na/da Educação Infantil. Em que ressalta, que são múltiplos os desafios para uma educação inclusiva, educação de direito e que deve garantir a participação de todos os sujeitos que nela estão. Portanto, compreender as diferenças que nos constituem como humanos requer uma educação baseada em experiências de alteridade, por meio de um ser e estar criança múltipla e imprevisível, carregada de sentidos e sensibilidades

Já no quarto capítulo produzido pela autora Hilda Dilay da Silva Rogulski, são colocadas em foco as “Práticas docentes baseadas no behaviorismo radical: contributos para aprendizagem das crianças da educação infantil”, onde a proposta surge diante de suas observações de estágio realizadas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o período de graduação em Pedagogia. Tendo como principais objetivos conceituar Behaviorismo Radical, descrever sobre as práticas docentes baseadas no behaviorismo radical, apontar críticas positivas e negativas a cerca desta teoria. Desta forma, sua pesquisa visa responder como as práticas docentes baseadas nas características do Behaviorismo Radical atuam no processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

Escrito por Jéssica Wagner de Souza, Flávio Penteado de Souza e Joice Ribeiro da Silva, o quinto capítulo, traz como premissa uma proposta pedagógica desenvolvido com a filha de um dos autores, voltado para práticas de estimulação para o desenvolvimento autônomo do bebê. Este capítulo tem como tema “Desenvolvimento de crianças bem pequenas: o resultado do estímulo”. Esta pesquisa ofereceu além da forma bibliográfica, a pesquisa de campo, uma vez que meu objeto de estudo, é minha filha que atualmente possui, dois anos e oito meses de idade, e a observação de seu desenvolvimento em aspecto geral, que foi realizada desde o dia de seu nascimento, que ocorreu em 29 de dezembro do ano de 2017.

No sexto capítulo com o título “Uma perspectiva quanto a formação de leitores e o acesso a literatura infantil em plena era digital”, as autoras Izabela Secco e Marciele Marchesan, desenvolvem sua pesquisa a partir do olhar de docentes do ensino fundamental e da educação infantil

de uma escola privada do município de Sinop-MT, onde desenvolvem um pesquisa de campo, com coleta de dados (entrevistas), os relacionando com obras de referência na área da literatura infantil, através da pesquisa de revisão bibliográfica. Diante disso, pudemos observar a importância do espaço que orbita o cotidiano da criança, quanto construção de significado e relevância do livro. Em que este estudo nos possibilitou compreender, que dentre muitas realidades vivenciadas por educadores e estudantes em nossa região, e mesmo por ser um espaço institucional privado de ensino.

“Projetos lúdicos no desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil” é o tema de nosso sétimo capítulo, produzido por Leila Lourenço Borges, Thais Kalil, Flávio Penteado de Souza e Joice Ribeiro da Silva. Os autores apresentam um estudo teórico-prático que tem por objetivo ressaltar a importância do uso de projetos no sistema educacional, sendo que para a execução da mesma é necessário seguir uma série de critérios, a título de exemplo a delimitação do tema a ser trabalhado. Os autores afirmam que os projetos lúdicos no ensino possibilitam estudos de forma que a criança desenvolva habilidades construtivas com o mundo externo. Neste ponto, o brincar constitui-se como uma atividade natural libertadora e um excelente instrumento do desenvolvimento ético-moral e da cognição-motora da criança. Os brinquedos aparecem como objetos que subsidiam as atividades infantis.

Em nosso oitavo capítulo, escrito pelas autoras Adriana Kelly Bandeira de Araújo, Ana Paula Hartmann, Ariane Bruna dos Santos, Franciele Lidiane Parizotto Souza, Samara Paula da Costa e Sandra Aparecida da Costa, intitulado “Contribuição do desenho no desenvolvimento da criança na educação infantil”, as autoras nos convidam a explorar as potencialidades do desenho no imaginário infantil, sendo esta a fase de conhecimentos e descobertas essenciais na área cognitiva, afetiva, social, linguística e psicomotora. Dessa forma ao discorrer sobre a contribuição do desenho na educação infantil, com isso, o desenho marca o desenvolvimento da infância, pois, em cada estágio que a criança vivencia, ela vai expressando seus medos, suas tristezas e suas alegrias e vai desvelando sua subjetividade, pois ela projeta no papel o seu esquema corporal, representando seus impulsos, seus desejos, suas emoções e seus sentimentos.

“Sonhar, planejar e alcançar educação financeira para crianças pequenas” é o título de nosso nono capítulo, produzido pelas autoras Maristela Aparecida Felipim, Rúbia Beatriz Renner Aguiar e Sueli Francisco Oliveira. O presente estudo é o relato de experiência, que tem como tema a educação financeira para crianças pequenas, de quatro anos e onze meses. Trata-se da descrição do projeto “Sonhar, Planejar e Alcançar”, que foi desenvolvido no ano de 2019, na Escola Municipal de Educação Infantil Tatiana Belinky, situada na Rua João Pedro Moreira de Carvalho, 556, Bairro Menino Jesus, Sinop/MT, com a turma Fase I D, período matutino. Diante das discussões das bases teóricas e dos dados obtidos, as autoras ressaltam que o aprendizado em educação financeira vai muito além do conteúdo específico e dos bens materiais.

Em nosso último capítulo da obra, os autores Vania Cristina Marques e Estêvão Barbosa dos Santos, nos abrilhantam como o capítulo de título “Educação infantil: práticas sem paredes”. Este trabalho visou discorrer sobre a Educação Infantil como direito público subjetivo, bem como, as práticas pedagógicas voltadas para a construção de autonomia e educação integral das crianças envolvidas. Propomos descrever sobre três aspectos que entendemos ser importante na Educação Infantil. A partir disso concluem que, cada criança tem seu tempo e a maneira de aprender, que na Educação Infantil, o aprender e o brincar é indissociável, assim como, enquanto professores precisamos estar constantemente em formação continuada, pois, a formação inicial nos aponta alguns autores ou metodologias a serem desenvolvidas, mas a formação continuada nos complementará no decorrer da vida profissional.

Flávio Penteado de Souza
Joice Ribeiro da Silva

PREFÁCIO

A leitura desta coletânea de textos que versam sobre a educação infantil, particularmente me marcou significativamente e positivamente, defensora da educação infantil que sou e estando como professora da educação infantil, me alegro ler as vivências dos professores, pesquisadores, profissionais da educação que se dedicaram a apresentar ao leitor as levezas das infâncias.

Em um contexto pandêmico que nos encontramos, por meio da escrita é possível identificar paixão – leveza – beleza, nos mais diversos contextos. Em cada texto é possível pulsar as especificidades das infâncias, das crianças e das instituições de educação infantil.

Esta coletânea de textos me provocou reflexões e no mesmo sentido do “esperançar” em Paulo Freire, que as nossas infâncias na contemporaneidade sejam um movimento constante, que a diversidade seja reconhecida e respeita dentro das instituições de educação infantil, e que nossas meninas e meninos possam enfim serem considerados seres sócio-histórico-culturais.

Enfim, para finalizar, indico esta coletânea para educadores e educadoras das infâncias, acadêmicos e acadêmicas dos cursos de licenciaturas, profissionais da educação e fundamentalmente para a sociedade em contexto geral, para apreciação das especificidades e pluralidade do compartilhamento dos textos.

Profa. Joice Ribeiro da Silva

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL ABORDANDO O CONTEXTO PANDÊMICO

Elineuda Lopes da Silva¹

Lenir Guedes²

Poliana Acs Teodoro³

Rosimeire Ribeiro de Oliveira⁴

Rubia Beatriz Renner de Aguiar⁵

Soeli Batista da Silva⁶

-
- 1 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIAVEC). Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte. Bacharel em Direito, pela Faculdade de Ciências Jurídicas, Gerenciais e Educação de Sinop (UNIC). Professora efetiva da Educação Infantil da rede Municipal de Sinop-MT. E-mail: Eli_lopessinop@hotmail.com.
 - 2 Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integradas de Várzea Grande (FIAVEC). Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora efetiva da Educação Infantil na rede Municipal de SINOP- MT. E-mail: lenirg9@gmail.com.
 - 3 Discente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Carlos Alberto Reys Maldonado. Especialista em Educação Especial e inclusiva, pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora efetiva da Educação Infantil na rede municipal de SINOP-MT. E-mail: poliana.acs@unemat.br.
 - 4 Especialista em Educação Infantil e Alfabetização, pela Faculdade Integradas de Várzea Grande (FIAVEC). Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte. Professora efetiva da Educação Infantil na rede Municipal de SINOP- MT. E-mail: rosimeireoliv@hotmail.com.
 - 5 Especialista em Ensino Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora efetiva da Educação Infantil na rede Municipal de SINOP-MT. E-mail: rubiasinop@gmail.com.
 - 6 Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integradas de Várzea Grande (FIAVEC). Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato

1 INTRODUÇÃO

Devido a pandemia provocada pelo Coronavírus (Covid-19) foram tomadas medidas de segurança e isolamento social para que o vírus fosse controlado e uma delas foi o absoluto fechamento das escolas. Portanto as aulas presenciais foram suspensas gerando assim grandes desafios e incertezas para todos os profissionais da educação.

Um dos desafios encontrados diante do contexto pandêmico, foi como utilizar uma metodologia com instrumentos digitais que fossem eficientes e que chegassem ao alcance de todos, visto que muitas de nossas crianças são oriundas de uma classe social desprovida da tecnologia e também como proporcionar experiências que garantisse o desenvolvimento e os direitos de aprendizagens das crianças da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sabendo que cada criança tem sua singularidade.

Através de um retorno seguro, seguido pelo plano de contingência e todas as medidas de biossegurança, adentramos em mais um momento de inquietações visto que nossas crianças da sala de AEE requerem uma adaptação em suas rotinas, e também como saber se foi garantido os direitos de aprendizagens para estas crianças, pois, muitas destas famílias trabalham e não tiveram tempo para acompanhar o ensino remoto das crianças, ou até mesmo não tiveram o acesso adequado para estar realizando as atividades de maneira remota.

Nesse sentido, esse capítulo apresenta práticas pedagógicas e os desafios encontrados no decorrer do retorno das aulas presenciais após aulas remotas no ano de 2021, especificamente AEE da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Sinop, Mato Grosso. Sendo que após 500 dias de fechamento, as escolas da rede foram retomadas de maneira híbrida e gradativa.

Dessa maneira, abordará as vivências construídas na volta às aulas presenciais, assim, por meio de experiências envolvendo o projeto desenvolvido na sala do AEE. Este projeto intitulado Brincar e aprender com o Girassol, surgiu a partir da necessidade de identificar os conhecimentos prévios das crianças, especialmente durante esse momento da Pandemia.

Grosso (UNEMAT). Professora efetiva da Educação Infantil na rede Municipal de SINOP- MT. E-mail: soeli.b@hotmail.com.

A partir das observações e avaliações de conhecimento das crianças, pode-se entender que os mesmos tinham muitas dificuldades de aprendizagem. Deste modo pensar em ações pedagógicas se fez pertinente para alcançar aprendizagens significativas para estas crianças.

Portanto, foram a partir dessas ressalvas, compreendendo a importância de trabalhar as habilidades e competências conforme a BNCC, que foram proporcionadas às crianças diferentes experiências, onde envolvessem jogos e brincadeiras do seu cotidiano, explorando o meio em que elas vivem.

Sendo assim, na primeira parte deste artigo, abordaremos sobre os aspectos relevantes sobre a educação Especial e Inclusiva Brasileira, com uma narrativa própria que traz a sua legislação específica.

Em seguida, trataremos de como é organizado o funcionamento da sala de AEE, com autores e uma bibliografia específica para dialogarmos sobre este assunto pertinente. E por último será apresentado as vivências e práticas desenvolvidas pelo projeto Brincar e aprender com o Girassol.

2 ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA BRASILEIRA

Ao abordar a educação especial e inclusiva, considera-se relevante compreender esse contexto de enfrentamentos e conquistas. Para consolidar a inclusão no contexto educacional, considera-se necessário um ensino que promova a igualdade e respeite a diversidade. Segundo o que determina a Constituição Federal (1988), a educação é direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No decorrer dos últimos anos, políticas nacionais foram se estabelecendo para assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, assim, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015).

O Brasil possui determinadas políticas relacionadas à educação especial e inclusiva. Para garantir os direitos a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional foi homologada em 1996, compreende-se em seu artigo 58, que Educação Especial precisa ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e em após a Lei nº 12.796, de 2013 traz uma nova redação direcionando esse atendimento ao educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E ainda, a lei alega que a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

O sistema de ensino deve ofertar a modalidade de educação especial na rede regular, e também garantir aos alunos o currículo, métodos, recursos, e organização específica para atender as necessidades especiais. Diante disso, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Nº 13.146/2015 ART. 1º “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

3 O FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE AEE

Partindo desse pressuposto, compreende-se que a inclusão educacional é direito do aluno, e para de fato efetivar esse direito foram criadas políticas públicas destinadas a esse atendimento.

No que diz a respeito da sala de recursos multifuncionais (SRM), nela desenvolve o atendimento Educacional Especializado, considera-se essencial no contexto escolar, dessa forma, Alves (2006, p.13) esclarece que:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao atendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e

materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, os alunos público alvo da educação especial. (ALVES, 2006)

E nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que esse atendimento especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. É importante enfatizar que essas atividades não substituem a sala comum, mas visam complementar a formação dos alunos, ou seja, durante todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008).

Conforme estabelecido no Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, preconiza em seu artigo a função do Atendimento Educacional Especializado.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE tem a finalidade de complementar a formação e o desenvolvimento de alunos que apresentam deficiências específicas, oferecendo serviços com profissionais especializados e recursos acessíveis para potencializar sua aprendizagem.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Segundo o artigo 5º da Resolução Federal nº 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, *no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado*, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, grifos nossos).

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realizam o AEE para alunos/as com necessidade específica, por decorrência de deficiência, TEA, AH/SD, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando o desenvolvimento do currículo e participação da vida escolar. É um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos e dispõe de profissionais com formação para o AEE, que considere as diferentes áreas e os aspectos relacionados: ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno; ao nível de escolaridade; aos recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

4 RELATOS SOBRE AS VIVÊNCIAS NO AEE

Ao abordar o tema sobre relatos das práticas na sala de Atendimento Especializado (AEE) dentro de uma unidade de ensino escolar, o objetivo é apresentar um trabalho pedagógico que visa identificar, elaborar

e organizar recursos práticos de acessibilidades que possibilitam a supressão de barreiras existentes no aprendizado dos alunos, bem como a inclusão na sala regular.

Nesse contexto, destacando a importância do ambiente escolar adequado para promoção da inclusão, sendo considerado como um espaço essencial para o desenvolvimento das crianças. Mantoan (2003, p.53) afirma que:

A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sócio-cultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Posto isto, o professor da sala de recurso busca junto com o professor da sala de ensino regular realizar um trabalho em conjunto para que gradativamente consigam superar as dificuldades para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

Devido a pandemia do coronavírus que se instaurou no mundo inteiro a metodologia de ensino no município de Sinop-MT, teve que ser repensada de maneira que não houvesse tanto prejuízos de aprendizagens para os alunos, como também uma sobrecarga de trabalho para o professor, foram 500 dias de pandemia e nesse período os professores desenvolveram as aulas por meio de grupos de aplicativos de mensagens instantâneas, vídeo aula, áudios, apostilas e também com material impressos e disponibilizados aos pais para retirar na escola.

Apesar de muita dedicação e empenho dos profissionais da educação, eles também encontraram desafios envolvendo essa metodologia, pois, ficou praticamente impossível conseguir realizar algum tipo de avaliação com esses alunos. Devido aos protocolos de biossegurança para a prevenção da COVID-19 impossibilitaram o contato com alunos, dessa maneira, as práticas pedagógicas foram realizadas de forma online.

Os professores até recebiam um retorno dos alunos por meio de fotografias das atividades realizadas, mas em alguns casos as atividades não eram especificamente efetivadas pelos alunos, mas por alguém que se disponibilizava em auxiliar, porém sem a capacitação adequada e didática fazia a atividade pela criança, dessa forma, dificultando o docente conhecer o nível de desenvolvimento daquele determinado aluno.

Depois de alguns estudos e avaliação o município de Sinop tomou a decisão em retornar as aulas de forma híbrida, mas nesse período somente os alunos de Pré Fase I e Pré Fase II retornaram, para manter os protocolos de segurança foram divididos em grupos, isto é, cada grupo iria dois dias da semana para escola e o restante ficaria com aulas remotas, nem todas as famílias optaram em levar seus filhos para a escola. As creches, por se tratar de crianças bem pequenas, o município optou por ficar somente com aulas remotas. E na sala do AEE retornaram alguns alunos, sendo crianças diagnosticadas com Transtorno Espectro Autista (TEA) e também com Deficiência Física (DF).

Ao realizar avaliação diagnóstica pedagógica com os alunos público alvo da educação especial, os que retornaram às aulas presenciais, observou-se que eles estavam com déficit de aprendizagem muito baixo, levando em consideração que as aulas aconteceram no ensino remoto, e que, nem todas as famílias tiveram acesso a internet e disponibilidade para realizarem as atividades propostas.

Enfim, os atendimentos na sala de recurso antes da pandemia eram realizados duas vezes por semana, com duas horas por aluno e dependendo da quantidade de alunos matriculados e grau de dificuldade, e também eram atendidos em grupos.

Com o atual contexto, ocorreram algumas alterações devido o protocolo de biossegurança de prevenção, os alunos que são atendidos no contra turno, as aulas passaram ter atendimento individualizado dentre três horas semanais devido a higienização necessária a ser realizada na sala de aula, antes e depois de atender cada criança.

Além dessas providências e com os diagnósticos realizados com os alunos da sala de AEE, foi constatado que os escolares não reconheciam seus respectivos nomes e também apresentavam muitas dificuldades motoras, tendo assim que desenvolver estratégias diferenciadas para cada aluno.

Com a metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos, a qual tem como foco de aprendizagem o “trabalho com temas reais próximos da vida e da realidade dos alunos [...]” (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p.9). Dessa maneira, buscando motivação e aprendizagem significativa nas vivências práticas os resultados começaram a aparecer, foi apresentada a partir de uma atividade desenvolvida com os

mesmos na mesa digital, pode se perceber o interesse dos mesmos por uma atividade que havia uma flor girassol.

Compreendendo a importância da criança como sujeito ativo da aprendizagem, de se desenvolver um planejamento conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que na Educação Infantil esse processo se constrói por meio das Interações e Brincadeiras, o projeto Brincar e Aprender com o girassol foi peça fundamental nesse processo. Neste sentido foi possível dar vez e voz para as crianças, saber escutar e perceber o que elas querem nos dizer. Para Staccioli (2013, p. 38): “a escuta é algo mais do que uma técnica didática; a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, o seu modo de ver e de sentir para tentar captar o seu interlocutor”.

Por meio do projeto foram desenvolvidas diversas atividades que estimularam os alunos em suas dificuldades como por exemplo jogos com os nomes, amarelinha divertida, músicas com gestos e movimentos, construção de painel, porta-retratos para identificarem seus nomes e consequentemente estimular a escrita, jogos da memória digital, diferentes tipos de leituras e contos sobre o girassol, construção de máscaras, pinturas de letras nos vasos e como última atividade e não menos importante os alunos plantaram a semente do girassol nos vasos coloridos.

Todas as atividades realizadas com os escolares foram compartilhadas com as famílias por meio de fotos, desenhos e vídeos, para que os familiares pudessem acompanhar a progressão de seus filhos após o retorno das aulas. Notou-se logo no início do retorno das aulas os alunos apresentaram rendimentos notórios, mesmo com suas limitações a adaptação aconteceu tudo dentro do esperado, os alunos demonstraram grande interesse em participar ativamente e aprender, observando que no período sem as aulas presenciais estava faltando somente estímulo para que os alunos pudessem avançar suas habilidades.

A experiência em trabalhar por projetos e desenvolver o planejamento por meio das habilidades proposta pela BNCC permitiu ao professor acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos e intervir para potencializar suas aprendizagens. De acordo com Proença (2018, p.57):

O trabalho com projetos é uma atitude, uma postura, uma concepção que vai além de uma metodologia, promove a reflexão do educador sobre o seu “ser-saber-fazer” pedagógico, contribui para

desabrochar um sujeito sensível, capaz de ver o outro em si, seus parceiros “mobilizadores”, da ação; alguém que reflete sobre a própria prática e pesquisa o seu sentido em uma busca permanente de autoconhecimento.

A ferramenta digital teve fundamental importância nesse processo, a BNCC prevê que o uso das tecnologias faz total diferença no aprendizado dos alunos, pois as crianças têm muita facilidade em usá-las, dentre isso, as mesmas ficam mais concentradas ao desenvolver a atividade proposta, com isso possibilita a construção de múltiplos estímulos que leva a aquisição de novas habilidades.

Todos planejamentos preparados para os alunos do AEE são compostos por atividades lúdicas e inclusivas seguindo sempre as orientações propostas pela Base e principalmente tendo a criança como protagonista da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este capítulo, buscou-se apresentar e refletir sobre práticas pedagógicas e os desafios encontrados no decorrer do retorno das aulas presenciais após aulas remotas no ano de 2021, especificamente AEE da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Sinop, Mato Grosso.

Diante dessa pesquisa, ficou evidente a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pode-se notar o importante papel no desempenho dos alunos público alvo da educação especial, realizando trabalhos de estimulação e não reforço, mas sempre trabalhando em conjunto com o profissional da sala regular. Com isso, trabalha-se a coordenação motora global, a socialização, a linguagem, estimula habilidades para que o aluno possa se desenvolver por completo, principalmente a autonomia e de acordo com sua particularidade.

Seu propósito é buscar respostas referente ao retorno das aulas presenciais e pós pandemia em que o mundo todo enfrentou, tendo em consideração diante das observações e avaliações dos conhecimentos prévios das crianças, especialmente durante esse momento da Pandemia notou-se que os mesmos tinham muitas dificuldades de aprendizagem sendo necessário buscar alternativas para tentar sanar essas lacunas no

seu desenvolvimento.

Durante observações no decorrer das aulas presenciais em uma das atividades desenvolvidas com as crianças numa mesa digital, pode se perceber o interesse dos mesmos por uma atividade que havia uma flor girassol, a partir dessa atividade surgiu a ideia de trabalhar um projeto que abordasse a vivências construídas no decorrer das voltas às aulas presenciais através de experiências desenvolvido na sala do (AEE).

Nesta perspectiva surgiu o projeto Brincar e aprender com o Girassol, onde se realizou diversas atividades lúdicas, com o objetivo de equilibrar a defasagem escolar no período que as crianças estiveram com aulas remotas, reforçando que todos os planejamentos e projetos que são desenvolvidos com os alunos do (AEE), são embasados na Base Nacional Curricular Comum, sempre respeitando os direitos de aprendizagens e os campos de experiências.

Dessa forma, mesmo tendo que seguir todos os protocolos de biossegurança, notou-se que diante de pouco tempo com aulas presenciais os alunos mostraram um grande resultado, sempre demonstraram grande interesse em aprender, mesmo com tantos desafios observou que estava faltando estímulo. A metodologia do projeto constitui de múltiplas atividades como: músicas, jogos, brincadeiras, histórias, construção de painéis, entre outras, que estimularam os alunos em suas dificuldades. Ainda que com suas limitações, o período de adaptação ocorreu de forma esperada, o projeto foi de suma importância para as crianças, colocando os mesmos como protagonistas de suas aprendizagens, gerando a interação com ambientes desafiadores.

Portanto, entende-se que sempre é necessário refletir sobre a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na educação infantil. Notar as necessidades e particularidades dos alunos atendidas e respeitadas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, se organizem para constituir uma escola de qualidade e para todos, que dê conta dessas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>.
Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília:MEC, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 09 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação . **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Acesso em: 09 ago. 2021.

_____. Lei n. 13146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 09 ago. 2021.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yYF7WnVZG3yBb66YFSs/?lang=pt#>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. **Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e- 15762, abr./jun. 2019

FERREIRA, S . M . ; LIMA , E . B . ; GARCIA , F . A . **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Cadernos e Estudos Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.1, 2015. CAPpUFPE. Acessado em: 07/09/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes**

formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da Infância- Formação de Professores, série Educação Infantil em Movimento.** Campinas/SP: Autores associados, 2013.

O USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA

Sueli Francisco Oliveira¹

Rubia Beatriz Renner Aguiar²

Maristela Aparecida Felipim³

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea as crianças já nascem em ambientes tecnológicos e os audiovisuais são atrativos para elas. Percebe-se que, a maioria das escolas tem alguma TCI (Tecnologia de Informação e Comunicação) para ser usada como ferramenta pedagógica. No AEE (Atendimento Educacional Especializado) estes recursos tecnológicos, juntamente com a Tecnologia Assistiva, possibilitam um ensino aprendizagem mais atraente para as crianças com deficiência.

Nota-se que, o número de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, tem aumentado de maneira significativa. O uso das TCIs nas salas de AEE, possibilitam ao professor usar de estratégias que atendam as especificidades das crianças atendidas. A criança com TEA (Transtorno de Espectro Autista) na maioria das vezes, necessita de estímulos para a linguagem e estímulos audiovisuais, o uso de aplicativos podem contribuir no desenvolvimento destas áreas, proporcionando mais autonomia à criança com TEA.

1 Especialista em Educação Especial pela Faculdade Tecnológica Equipe Darwin. suelifranciscodeoliveirao@gmail.com.

2 Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso UNEMAT. E-mail: rubiasinop@gmail.com.

3 Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelo Instituto Cuiabano – Faculdades Integradas Matogrossenses de Ciências Sociais e Humana. E-mail: marifelipim@hotmail.com.

Logo, o presente trabalho tem como objetivo compreender como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação tem auxiliado o professor da sala de AEE no processo de ensino/aprendizagem da criança autista. Para isso, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica e documental, na qual, procuramos elencar aspectos relevantes sobre o Transtorno do Espectro Autista-TEA, onde as crianças muitas vezes, até serem diagnosticadas, são rotuladas como crianças mal educadas, já que a probabilidade do laudo vir acompanhado do TH (Transtorno da Hiperatividade) é considerável, sendo característica deste transtorno o déficit de atenção.

No primeiro capítulo faremos uma breve introdução sobre a Educação Especial, seguindo de aspectos históricos sobre o autismo, desde quando há pessoas autistas, o que é, quando fazer o diagnóstico, as intervenções, a inclusão destas crianças na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado. Para Lacerda (2017, p. 21) “O Transtorno do Espectro Autista é uma condição caracterizada por um conjunto sintomático. Isso porque não conhecemos ainda com exatidão as causas etiológicas que o definem, [...]” Dessa forma, cada criança com autismo tem suas próprias especificidades e potencialidades que devem ser descobertas pela família e o professor, para que possam fazer as intervenções corretas.

No segundo capítulo abordaremos o uso das TCIs como ferramenta pedagógica em prol da aprendizagem das crianças com autismo. No transcrever desta pesquisa usaremos muito as palavras “crianças pequenas” nomenclatura usada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para referir às crianças com faixa etária de quatro e cinco anos de idade.

O mesmo documento cita que: (BRASIL, 2017, p. 61) “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.” Na sociedade contemporânea o universo digital é uma realidade que não pode ser negligenciada e sim utilizada em prol de uma educação de qualidade e inclusiva.

Para fundamentar esta pesquisa bibliográfica e alcançarmos o objetivo de compreender como o uso das TICs auxiliam no processo de ensino/aprendizagem da criança autista, procuramos escritores que descrevem sobre os temas abordados, criança, autismo, tecnologia

e aprendizagem, entre eles: Carvalho (2001), Cunha (2012), Lacerda (2017), entre outros.

Sendo assim, trazer reflexões para a sociedade sobre os temas, nos parece relevante para que possamos fortalecer o debate sobre a temática das relações autismo, inclusão, aprendizagem e uma luta constante para desmistificar o autismo, esclarecendo que as crianças pequenas com autismo são capazes de aprender e interagir desde que estejam incluídas em um ambiente estimulativo e desafiador.

2 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quando o ser humano não compreende cientificamente um fato, ele procura encontrar estas respostas no senso comum, assim aconteceu durante séculos com as pessoas com deficiência, antes porém, receberam vários rótulos, como seres inacabados, incapazes e castigos divinos. Eram segregados da sociedade, muitas vezes marginalizados e até mesmo sacrificados pela própria família ou pela sociedade. Recebiam a nomenclatura Pessoa Portadora de Deficiência.

Ao passar o período de segregação, iniciou-se o período da integração. Na década de 60 a sociedade começou a inserir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho e nas escolas, porém eram as pessoas com deficiência que deveriam adaptar-se a estrutura arquitetônica e aos seres humanos ditos normais, porque não havia nenhuma acessibilidade e muito menos o interesse humano para incluí-los ao ambiente que frequentavam. A inclusão vai muito além de inserir as pessoas com deficiência no ensino regular, é proporcionar o direito de “todos” a uma educação de qualidade que vise o pleno desenvolvimento humano.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 05)

Foi somente a partir da década de 90, que começa-se falar em inclusão. Em 1994 foi realizada a Conferência de Salamanca, onde foi acordado que toda criança deve receber atendimento educacional especializado e frequentar a sala regular, independente do grau de severidade de sua deficiência. Antes, porém, a Constituição Brasileira (1988) no artigo 205º reza que a educação é um direito de todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Na perspectiva da educação inclusiva, o educando com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotados, devem frequentar o ensino regular, juntamente com seus pares, isto é, juntamente com as crianças que tenham a sua idade

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p.15)

Diante dos pressupostos, chegamos até as pessoas com autismo, que se enquadravam no grupo das pessoas, educandos com Transtorno Global de Desenvolvimento, hoje, diante das novas Leis, são pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

2.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Antes da década de 1930 não se tem nenhum registro sobre as crianças com autismo, apenas relatos que levam a perceber características do autismo em algumas delas. No final desta década, o médico Leo Kanner iniciou uma pesquisa que envolvia 11 crianças com comportamentos diferentes ao qual desconhecia. Como esse comportamento não era conhecido, as pessoas com autismo eram consideradas deficientes intelectuais profundos. Em 1943 o mesmo médico publica o primeiro livro, relato de sua pesquisa, *Austistic Disturbance of Affective Contact*, Lacerda (2017).

Depois de um ano, o médico Hans Asperger, publica seu artigo, “Psicopatologia autística na infância” Lacerda (2017), atribuindo as causas do autismo questões biológicas e genéticas. Aqui começa a luta de familiares de pessoas autistas, pesquisadores e médicos em deixarem claro que elas não têm uma deficiência e sim um transtorno comportamental, que varia de pessoa para pessoa, em leve a severo, porém estes níveis podem ser alterados no decorrer do tempo. Embora apresentem características em comum, a criança autista é única, com suas singularidades e potencialidades.

Até a década de sessenta, muitos atribuíam a causa do autismo às mães, lançando para elas a culpa de gerarem, darem a luz a uma criança autista e as culpavam que a falta de carinho também poderia gerar o autismo na criança. Posteriormente, estudos neurológicos, comprovaram que a atribuição as mães como responsáveis pelo autismo, eram errôneas. No entanto, a família, por falta de conhecimento excluía a criança da sociedade, talvez esteja aí a explicação que antigamente, tinha-se menos crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

De acordo com Cunha (2012, p. 20), “o termo ‘autismo’ deriva do grego ‘autos’, que significa ‘por si mesmo’ e, ‘ismo’, condição,

tendência”. O autismo, até pouco tempo, se enquadrava no grupo das pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD. Em 2012 a Lei Berenice Piana, ou Lei do Autismo, atribui todos os direitos da pessoa com deficiência à pessoa com autismo, um deles é o Atendimento Educacional Especializado – AEE. “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 16).

O professor de AEE, dentre suas funções está a de contribuir e orientar os profissionais da educação para elaborarem estratégias no cotidiano escolar e no auxílio de confecções de materiais que auxiliem na organização da rotina, fator essencial no cotidiano da criança autista. Também deve, preferencialmente, ter as características citadas posteriormente, mas necessita ter um olhar atento e escuta ativa, de colocar-se no lugar do outro, pois os familiares das crianças com deficiência necessitam de um acolhimento especial. São tantos os desafios que passam diariamente, as vezes precisam extravasar estas angústias.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas 18 comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional (BRASIL, 2008, p.17 e 18)

Outro direito garantido é um acompanhante na sala regular de ensino, este irá auxiliar o professor e a criança com TEA, para que ela adquira autonomia e desenvolva suas habilidades de acordo com suas especificidades.

Cientificamente não se tem a causa do autismo, apenas estatísticas, tais como: questões genéticas, traumas durante a gestação e no período do parto e que a probabilidade do transtorno afetar os meninos e maior que nas meninas. No entanto, para fechar um diagnóstico de uma

criança com TEA, requer um atendimento multidisciplinar, já que o autismo é a junção de vários sintomas, quem fecha este laudo é o médico neurologista. O CID, Código Internacional de Doença, das pessoas com autismo é o CID 10 F84.

Vários fatores são analisados para o fechamento do laudo, Lacerda (2017), entre eles:

- Déficits na reciprocidade socioemocional;
- Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, anormalidade no contato visual;
- Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, dificuldades em fazer amigos, ausência de interesse por pares;
- Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos;
- Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal;
- Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente;
- Podendo vir associado a comorbidades, como: epilepsia,
- Distúrbio do sono, transtorno de atenção e hiperatividade – TDAH, ansiedade, estereotipia, comportamento infrator, deficiência intelectual e deficiência auditiva.

O professor não pode focar nos sintomas e comportamentos que a criança apresenta e sim usar de estratégias e métodos que minimizem tais características, para que a criança tenha um desenvolvimento significativo e muitas vezes surpreendente. A maioria dos comportamentos agressivos ou de irritabilidade da criança com TEA é por não compreender o que está acontecendo, pois o processamento das informações pelo cérebro é mais lento, faz-se necessário antecipar tudo para criança, o que irá acontecer no dia ou nas próximas horas, se possível através de imagens, pois a rotina para elas é fator essencial.

A inclusão em sua totalidade é uma trajetória que ainda não está concluída. O professor é chave preponderante neste processo, tem-se que: “Entender este ambiente Inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”. (CUNHA, 2012, p. 100). Cabe a ele estar em constante formação, para mediar a aprendizagem da criança autista e não tratá-la como uma criança diferente, afinal somos todos diferentes e que monótono seria se fossemos todos iguais.

Dentre estas formações está o uso das Tecnologias de Informação

e Comunicação, que serão usadas como ferramentas pedagógicas no ensino aprendizagem, pois é função do professor da Educação Infantil, seja da sala regular ou de AEE mediar estratégias que venham estimular e promover o desenvolvimento integral da criança.

3 O USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

A criança contemporânea está imersa no mundo digital, como a maioria dos pais trabalham para completarem a renda familiar, muitas vezes a televisão, o celular, o tablete, são usados como uma babá para acalmar a criança, quando eles chegam exaustos do trabalho. É evidente que esta atitude é prejudicial ao desenvolvimento da criança, pois o uso das tecnologias como apoio facilitador do desenvolvimento da criança pequena tem que ser planejado, tanto no ambiente familiar, quanto na escola.

O uso das tecnologias assistivas visam proporcionar ambientes digitais de aprendizagem, são recursos tecnológicos que tem função de assistir, auxiliar e potencializar as habilidades funcionais das crianças pequenas autistas. Proporcionam qualidade de vida através da autonomia. Desse modo, Tecnologia Assistiva (ASSISTIVA, 2012) são todos os recursos e práticas que visem estimular e promover a funcionalidade das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, visando sua autonomia e inclusão social. São recursos dos mais simples aos mais complexos, como de uma lupa a um software.

Cada vez mais, as crianças estão tendo acesso ao mundo digital, a inserção da tecnologia no ambiente educativo, vem contribuir como apoio pedagógico no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais atrativo, dinâmico e inclusivo, haja vista que, as crianças pequenas não são mais depósitos de conhecimento e muito menos passivas, independentemente de suas singularidades são seres ativos e dinâmicos. Sendo assim, o uso das tecnologias no ambiente inclusivo segundo (MOSCA, BORTOLINI e OMOTE, 2012, p. 39):

As TIC em tempo de Educação Inclusiva são uma oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo.

Precisamos assim de desenvolver um pensamento proactivo sobre as TIC; isto é, não pensar nas TIC como um tsunami que tudo arrasa no seu caminho mas antes como um fértil e criativo curso de água que, conforme a forma como o dirigirmos, poderá irrigar e ajudar a florescer a Educação do século XXI numa perspectiva de dignificação e construção de oportunidades de igualdade para todos os alunos.

As salas de recursos recebem equipamentos de acordo com os laudos das crianças atendidas, estas informações são registradas no Censo Escolar do Ministério da Educação, para que o professor de AEE possa utilizá-los no atendimento individualizado, potencializando as habilidades da criança pequena. Mesmo a criança estando matriculada na sala de AEE, ela deve frequentar a sala regular, pois um ensino não substitui o outro, eles se complementam, um trabalho colaborativo entre os professores de ambas as salas.

É importante ressaltar que as TICs não é a solução para uma educação verdadeiramente inclusiva e sim um dos apoios pedagógicos usados para auxiliar professor e criança no ambiente educativo. Para muitos professores um trabalho a mais, pois estão enraizados no sistema tradicional de ensino, a estes cabem uma quebra de paradigmas, adquirirem novos conhecimentos em relação ao uso das tecnologias em prol de uma educação desafiadora e qualitativa. Para os autores Mosca, Bortolini e Omote, (2012, p. 37): “Precisamos de professores que não se “rendam” face ao avanço das TIC mas pelo contrário pensem o que é possível de fazer de novo, de melhor, [...]”

Mesmo o uso das tecnologias não sendo a solução para a educação inclusiva, o uso das TICs, no ambiente escolar, mais especificamente, na sala de AEE, tem proporcionado avanços significativos no desenvolvimento da criança. De acordo com Carvalho:

[...] a informática e as tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercícios da cidadania. (CARVALHO, 2001, p.67)

O modelo de ensino e aprendizagem homogeneizado está ultrapassado, cada criança independente de suas peculiaridades, tem seu tempo e ritmo de aprendizagem. As TCIs, especificamente na sala de AEE, podem auxiliar no processo de atendimento individualizado, pois o professor da sala de recurso multifuncional utiliza-as como estratégias pedagógicas de modo a proporcionar o desenvolvimento de certas habilidades que a criança pequena ainda não desenvolveu e que são necessárias na qualidade de vida e autonomia.

Neste sentido, o contexto da educação inclusiva, requer mudanças culturais e técnicas. Culturais, no sentido que, a educação é para TODOS, porém não existe aprendizagem homogênea, as crianças aprendem em ritmos e tempos diferentes. As técnicas, são os recursos utilizados como apoio pedagógico, quadro negro e cópia estão ultrapassados, tem-se que, inovar e dinamizar o ensino e a aprendizagem. As TICs, contribuem com ambas mudanças, pois requer um professor pesquisador e que esteja em constante busca por novos conhecimentos e compreenda que o ser humano é único, independentemente de sua deficiência ou transtorno. E que ele precisa usar de estratégias inovadoras e recursos tecnológicos para atender as especificidades de cada criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica auxiliam no desenvolvimento da criança autista, pois proporcionam estímulos na linguagem, audiovisuais e auxiliam nas interações sociais. O uso das TICs é um importante recurso pedagógico que os professores de AEE utilizam para mediar o desenvolvimento de habilidades não adquiridas pela criança autista. Para isto, o professor, precisa estar em constante formação, pois o mundo tecnológico é muito dinâmico, está em constante evolução. Porém, o uso das TICs, não faz da escola um ambiente totalmente inclusivo, este processo vai muito além e está longe de se concretizar, mudanças técnicas são fáceis de se adequar, mudanças de pensamentos e atitudes, requer conhecimento e olhar humano, de colocar-se no lugar do outro e compreender as diferenças. Independentemente de ser deficiente, ter um transtorno ou alta habilidade, a criança pequena aprende em ritmos e maneiras diferentes, depende

dos estímulos que recebe do meio ao qual está inserida.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília - Janeiro de 2008

CARVALHO, R. E. **A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento.** In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GIROTO, C, R. M. POKER, R. B. **OMOTE: As tecnologias nas práticas inclusivas pedagógicas.** Marília. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2012.

<https://assistiva.com.br> **Assistiva: tecnologia e educação.** Acesso dia 01 de agosto de 2021.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução.** Curitiba. 2017.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: AS INTERFACES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flávia dos Santos Cota¹

1 INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva refletirmos sobre as práticas pedagógicas valorizando a diversidade do alunado que compõem o cenário das escolas brasileiras e as implicações no ser e estar professor na/da Educação Infantil. São múltiplos os desafios para uma educação inclusiva, educação de direito e que deve garantir a participação de todos os sujeitos que nela estão. Assim, percebemos através de observações em sala de aula, a necessidade de refletirmos sobre a aprendizagem ativa, atentando que somos todos diferentes e aprendemos juntos.

Encontramos diversas habilidades, estilos de aprendizagens, ritmos e tempos, além de infinitas abordagens. Mas como levar o aluno a aprendizagem, garantindo a participação? A proposta apresentada delimitou-se no sentido de reflexões sobre os diferentes fazeres e saberes nas diferentes áreas e temáticas trabalhadas na Educação Infantil, baseada numa concepção de que aprender e ensinar é uma questão social e da importância do trabalho colaborativo nas escolas. A educação inclusiva pressupõe um novo olhar sobre a diversidade encontrada na sala de aula, em que o professor, o gestor, toda a comunidade escolar deverão comprometer-se pelo processo educativo e também pelo reconhecimento que ser diferente é uma característica humana e comum. Sendo assim, como tornar as práticas efetivas?

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: flaviaflaf@hotmail.com.

Esse texto busca aproximar conhecimentos, relacionando ao amparo da legislação e a construção de novos saberes por meio de uma prática coletiva, reflexiva e continuada. Atribuir um novo sentido do ponto de vista dos valores e papéis em sala, valorizando os processos criativos dos alunos e a variedade de expressões que consistem num grande desafio da educação contemporânea e deve suscitar o reconhecimento de cada um independente da sua singularidade.

2 INCLUSÃO E FORMAÇÃO – COMO ESTOU IMPLICADO NESSE PROCESSO?

Ao atentarmos para a história da inclusão, no desenvolvimento das políticas públicas, dos discursos e dos movimentos ocorridos e que ganharam força somente a partir da década de 90², o que revela que os sistemas públicos de ensino no Brasil ainda enfrentam desafios no que se refere às exigências educacionais oriundas dos processos reivindicatórios pela inclusão. A diversidade e a diferença não eram focalizadas nesses sistemas. Discursos como “Não há adaptação do currículo para isso”, “Os professores não estão preparados para este trabalho”, “A minha formação não previa isto”, “Falar é fácil, na prática, a teoria é outra”, entre outras narrativas, que ainda estão presentes no interior das unidades educacionais, mantendo na história da Educação Brasileira situações de resistências e exclusões.

Nas escolas encontramos o aluno, sujeito influenciado por questões biológicas, sociais e econômicas, assim o trabalho pedagógico é realizado, mas cabe pontuar como os alunos são percebidos no contexto da diversidade e dos diferentes tempos e contextos de aprendizagem. Para o seu desenvolvimento, temos a natureza do sujeito e a educação, a história individual e coletiva. E ainda, “um elemento novo e fundamental que é o papel que a cultura, a sociedade e a história exercem na formação da mente humana” (KELMAN, 2010, p. 21).

No decurso do tempo, é possível percebermos o lugar conferido a Educação Infantil, que pela Constituição Federal (1988) é dever do Estado. Ao longo dos anos há a revisão das concepções da infância, bem como a preocupação com práticas pedagógicas, com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e logo mais se acentua o campo da

formação de professores, onde salientamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) que representou um marco, destacando a formação docente no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reconhece a diversidade das realidades das escolas, ressalta também como crucial a formação inicial e continuada dos professores. Assim, como pensar a formação na /para a Educação Infantil na atualidade? A quem ela contempla?

De acordo com a LDB (1996) em seu artigo 29:

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e possui como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.24).

No campo do desenvolvimento e da formação docente é essencial contemplar a dimensão afetiva, cognitiva e social nesse processo ensino-aprendizagem, que independe de classe, religião, raça, deficiência, etc. Apontamos os docentes como os que aprendem ao dialogar com os alunos e se constituem nas relações com o grupo, atentos às necessidades dos alunos e às habilidades construídas em rede. Marcamos o seu papel e importância nos últimos tempos, para efetivar e favorecer uma proposta educacional com ênfase na diversidade.

Neste contexto, como os professores da educação infantil trabalham com a diversidade? Quais espaços são destinados às trocas de saberes e de diferenciações pedagógicas? Como é proposto espaços de formação dentro das escolas? De que inclusão falamos?

Segundo Santos (2013):

[...] inclusão é toda a forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais. Portanto, inclusão não se resume a técnica (embora não a despreze): necessita de ampla reflexão e análise crítica das situações excludentes, o que, por sua vez, requer atitudes e fundamentações emancipatórias, morais e éticas, que muitas vezes independem (embora, como dito, não prescindam) dos saberes técnicos.(p.15)

São tempos diversos, percursos e ritmos de aprendizagens singulares, em uma escola que precisa contruir sentido junto a sua comunidade,

por meio do trabalho colaborativo, com e pelo diverso, aberto para o diálogo e para a pesquisa. E assim, observando as dificuldades na formação dos professores no Brasil, faz-se necessário a presente investigação no sentido de desvelar as ações que permeiam essa formação no cotidiano, atribuindo sentidos à docência. Esse processo implica na ressignificação das representações do ensino, da profissão e da escola, bem como no caráter coletivo dos processos de formação (CARVALHO, 2009).

Ser professor em contextos de pandemia e principalmente na Educação Infantil exige muitas inovações e reflexões sobre a escola de hoje, as práticas existentes e a aprendizagem de seus alunos, que numa dimensão inclusiva envolve um sistema de valores, que possibilita compreender as ações do cotidiano. Nas escolas, isso significa associar valores ao currículo e ao ensino e aprendizagem, bem como a docência. Quando nos referimos a uma proposta de formação que contempla a pluralidade de ações, de sujeitos e espaços reconhecemos a relevância da formação dos professores num diálogo com seus conhecimentos, saberes e práticas.

O desafio de ser professor compreende superarmos uma tradição da modernidade que pretende instituir e dar legitimidade a identidades sociais hegemônicas “localizadas em tempos diferentes segundo a linha do progresso inexorável” (ARAÚJO, 2013, p.274). Cabe-nos ponderar sobre os encadeamentos para tornar acessível os elementos dos espaços escolares, o conhecimento sobre as diferentes sociedades e atores sociais, desconstruindo discursos discriminatórios, possibilitando a compreensão da trama relacional que nos constitui como sujeitos na multiplicidade de experiências com o outro, em outras palavras, “investindo em narrativas que operem com a simultaneidade no tempo e a multiplicidade do espaço” (GABRIEL, 2006, p.31).

É imprescindível responder e corresponder aos desafios da transformação necessária dos sistemas educacionais. Deparamo-nos com uma sociedade desigual e excludente o que traz reflexos para o cotidiano escolar. Assim, estaria o espaço de formação atento à prática da inclusão escolar, caracterizados pela dinamicidade e constante construção e reconstrução de suas práticas? Como lidam com as tensões e ambiguidades na dialética da individualidade de cada docente? Partindo do pressuposto que, “Inclusão é processo, somente entendido quando analisado com o próprio sentido de sua existência: a exclusão” (SANTOS, 2013, p.81).

A busca se faz por uma escola para todos, onde a troca entre os pares, o diálogo e a coletividade estejam presentes. Revela-se ainda um limite na compreensão das especificidades de cada educando e educador na democratização do ambiente escolar. Impõe-se ao professor o desafio de propagar conhecimentos que apontem à construção de uma melhor qualidade de vida, desencadeadores de novas atitudes, desempenhadas no seu papel de transformador da educação. Enfim, e o que a ele é oferecido em termos de formação para a diversidade?

Destacamos a Educação Infantil como etapa primordial para o desenvolvimento de práticas inclusivas, que contemplem toda a diversidade do universo escolar com criatividade, dinamicidade e criticidade. O professor é um agente da inclusão e não dá para definirmos medidas, receitas, técnicas quando falamos desse processo. A criança entra na escola cheia de vida, desejos, sonhos, espontaneidade e aos poucos as propostas contidas nesse ambiente escolar acabam por transformá-las. Essa criança de acordo com Kramer (1982) tem sua infância modificada pela inserção e papel social, pelas formas de organização da sociedade, que culmina em outro modo de ser e estar criança. E que nessa sociedade capitalista precisa ser escolarizada, preparada e cuidada para um melhor desempenho futuro. Percebemos já nessa fase, a universalização pelas classes hegemônicas de um padrão de criança e que interferem na sua escolarização, formação e produção de sentidos. Além disso, legitima práticas e racionaliza a infância.

Ainda no que se refere aos sentidos construídos, Jobim e Souza (1994) apontam que:

A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. (p.49)

Quando nos referimos a criança com deficiência ou não, devemos atentar ao sujeito, as suas potencialidades e habilidades, onde o espaço escolar possibilite experiências outras rompendo com enquadramentos, classificações, uniformidades e a lógica da produção, eficácia e

engajamento tão presentes no mundo moderno.

A Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos (social, motor, cognitivo, afetivo, linguístico,...) inclusive para o exercício da cidadania. O aluno deve ser tido em sua singularidade e em seu tempo, modificando-o e sendo modificado por ele. Tal fato caracteriza-se por um desafio para pensarmos a inclusão escolar e o exercício da docência diante de uma sociedade, que categoriza, normaliza, exclui e dita verdades e lugares dos sujeitos na escola e fora dela.

Cabe-nos uma reflexão: Como somos e fomos produzidos professores? E a Educação Infantil nos favorece pensar sobre outros modos de agir e fazer docente, de modo que estejamos atentos à representatividade da infância e do florescer que contempla essa fase de desenvolvimento e do que representa a escola para esses alunos. Muitas vezes reproduzimos discursos: “A criança no centro do processo”, “O protagonismo infantil”, “O olhar sobre a criança”, “O direito da criança”, “Educação é direito”. Mas de que forma estamos contemplando, efetivando práticas para tal?

A escola é parte do mundo, e no mundo da experiência somos marcados e marcamos indivíduos, assim a perspectiva da inclusão demarca uma perspectiva de escola para todos, mas não basta estar ali, integrado, o direito a participação deve ser garantido. E de que modo possibilitamos a aprendizagem e a participação de todos os alunos? Qual o lugar do desvio, da diferença em nossas práticas?

Ao entrar na escola a criança traz um encantamento e com o passar dos anos em maioria, isso vai se perdendo. A escola reproduz a dominação de certos saberes em detrimento de outros. Os saberes de grupos historicamente subalternizados são desqualificados. Estamos constantemente avaliando e sendo avaliado pelos nossos pares e afins, produzimos padrões de aprendizagens, a partir de parâmetros uniformes. Essa uniformidade e a suposta neutralidade legitimam a exclusão da diferença na sala de aula.

Ainda assim, a escola é parte da vida e a criança é parte da escola. É necessário e urgente refletirmos sobre as experiências e práticas outras nesse contexto. Percebermos a sala de aula como um espaço de transformações, criações, inovações,... e possibilidades. Assim, a formação docente deve ser permeada do olhar crítico, deslocando de ordenações e de

um modo único de aprender.

Neste sentido, acentuamos as verdades estabelecidas no espaço escolar e por quem o ocupa, onde legitimam corpos, saberes e espaços, mas que é possível através de outros fazeres atender ao educando e educador, por meio da criticidade, da legitimidade, da emancipação, de uma educação plural, que respeite e trabalhe com as individualidades. As relações são permeadas pelo poder, que transita entre o direito e a verdade para Foucault (1999):

“[...] isso equivale a compreender os mecanismos do poder balizados entre os limites impostos de um lado pelo direito, com suas regras formais delimitadoras, e de outro pela verdade, cujos efeitos produzem, conduzem e reconduzem novamente ao poder” (Foucault, 1999, p. 28).

Então como pensar os sujeitos, as escolas da Educação Infantil e as propostas de inclusão? E a formação de professores? Nessa relação discente e docente, na produção de saberes, no sentido do ser humano formar suas próprias significações (FOUCAULT, 2008, p.128), a demanda se faz por propostas que questionem: a produção de verdades, as práticas naturalizadas e excludentes nos diferentes espaços escolares, atentando as demandas dos sujeitos na contemporaneidade.

2.1 APRENDIZAGEM E DIVERSIDADE

Diante do exposto, retomar o conceito de infância e de aprendizagem na Educação Infantil é primordial, romper com formas e fórmulas para ser criança. E pensar na aprendizagem ativa como um alicerce as ações docentes pode ser um caminho, bem como no trabalho colaborativo entre os pares e na intencionalidade pedagógica. O que requer olhar para esse corpo infantil presente na escola, atentando as especificidades de cada criança e a sua condição de ser e estar no mundo, a multiplicidade de inquietações e manifestações, a autenticidade de cada gesto e fala e na complexidade e riqueza das relações tecidas nesse cotidiano. Para Relvas (2011):

É na sala de aula que o professor realiza suas tarefas cognitivas com seus aprendentes, mas também “escuta” seus parceiros e, por conseguinte, surgem laços que poderão afetar todas as partes

envolvidas na aprendizagem. [...] É na biologia do afeto para acolher o humano que tem expectativas e curiosidades do que virá aprender (RELVAS, 2011, p. 16).

Em conformidade, pesquisas apontam que a maior barreira para que a inclusão se efetive é a atitudinal. São culturas meritocráticas e competitivas, a divisão de classes na sociedade, as dificuldades socioeconômicas, em que o diferente é muitas vezes visto como ameaça, colocado à margem, em guetos. O normalizar é escolher uma identidade única, enquanto que o anormal é uma questão do outro e da diferença (MCLAREN, 1997).

Pensar a diversidade, os diferentes, não é definir lugar, tolerar, inferir relação ou condição, mas percebê-las como nos constituem como humanos. Notamos lógicas do empreendedorismo que estão permeando as escolas no sentido de movimentos automatizados, produção em tempo menor; não dá para seguir ao fundamento da eficácia nas mesmas. De acordo com Laval (2019) a escola não é uma empresa.

O universo dos conhecimentos e o dos bens e serviços parecem se confundir, a ponto de cada vez mais pessoas não verem a razão de ser da autonomia dos campos do saber ou o significado intelectual e político da separação entre o mundo da escola e das empresas (LAVAL, 2019, p.22).

À vista disso, devemos refletir sobre o corpo dos alunos da Educação Infantil, mas também desse professor e de suas práticas com esses corpos e que muitas vezes tem indagações e inquietações sobre esse desenvolver-se. Então, como atentar as possibilidades de produção e construção de conhecimento em corpos tão vivos, de interações permanentes?

É preciso rever sentidos e significados da/na Educação Infantil, seja da criança com necessidades especiais ou não. É propor ações que contemplem todo esse universo e sujeitos, o que requer formação docente permanente e hoje mais ainda com a necessidade de ressignificar os espaços frente às demandas exigidas pela pandemia, onde o aprender a aprender nos cerceia o tempo todo.

Segundo Kastrup (2005):

Aprender pode ser entendido então como “ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora da diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das

formas” (KASTRUP, 2005, p.127).

A aprendizagem ativa possibilita o despertar, a construção de ideias e concepções de mundo, em que as relações são essenciais para novas experiências e aprendizagens.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) há quatro elementos que contemplam a aprendizagem pela ação: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca, a invenção e produção e a resolução de problemas. O professor deve atentar a criação de diferentes estratégias e favorecer o desenvolvimento dessa autonomia e crescimento no universo escolar.

Isto posto, até que ponto a escola favorece essa autonomia? Como as atividades em salas de aula contemplam essa independência? Para refletirmos podemos trazer à cena a organização do mobiliário da maioria das escolas e a exposição a áreas abertas e diversificadas em cada unidade. Como se configura o espaço escolar que atuou? Como as práticas atendem as especificidades dos sujeitos? O quanto nos deixamos afetar pelo não previsto? Ainda nos colocamos numa posição vertical onde a criança aprende e o professor ensina?

Retomando a questão das diferenças, da multiplicidade de sujeitos da escola e de seus modos de ser e estar na educação infantil ressaltamos a questão da deficiência para salientarmos as possibilidades de mundos diferentes através das singularidades das crianças na escola. Conforme Kastrup, Carijó e Almeida (2009):

Então não existe um mundo só, nem existe um só sistema cognitivo e nem uma representação melhor do que a outra do mundo, mais próxima da realidade. Existem diferentes percepções e diferentes mundos (p.55).

É preciso um trabalho coletivo, dialógico e reflexivo nesse movimento de inclusão/exclusão, que nos deparamos no cenário educacional brasileiro. E assim frisamos a educação como um modo de intervenção no mundo, onde a formação é imprescindível, mas também o diálogo, pois possibilita refletir sobre o cotidiano e favorece outras ações e fazeres. “Aprender é inventar mundos - e não só se adaptar a certo mundo existente” (KASTRUP, TEDESCO & PASSOS 2008, p. 53).

A intenção é refletir e produzir ações na Educação Infantil, que

dialoguem com a multiplicidade de sujeitos e conhecimentos presentes, rompendo com estruturas excludentes, normativas hegemônicas e práticas que silenciam as diferenças. Então,

Neste processo é fundamental olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e admiração, as dúvidas, certezas e surpresas, entender essas historinhas, os acontecimentos simples, os fatos corriqueiros, os erros, como pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatamente perceptível, sinais que trazem novas possibilidades ainda não exploradas, enxergar o cotidiano como espaço/tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou eu e muitos outros, com seus erros e acertos, movidos tanto pelo que “sabem” quanto pelo que “ainda não sabem”, se encontram simplesmente para dar continuidade à teia da vida (ESTEBAN, 2008, p.23).

Dessa maneira, olhamos para as escolas por meio do potencial humano, pela capacidade de co-criação, onde as diferenças fazem parte desse coletivo, em que todos estejam envolvidos e sejam assegurados os direitos da infância, bem como possamos deslocar, criar, produzir e construir outras práticas, percepções, aprendizagens, projetos e experiências na escola e na sociedade.

Nesse sentido, no campo da formação de professores algumas direções precisam ser retomadas para refletir sobre a aprendizagem ativa e as tensões existentes para atender ao grande desafio de contemplar toda a diversidade que compõe a escola contemporânea.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho a busca se fez pelo reconhecimento da inclusão como processo, atentando as especificidades do espaço escolar, não no sentido de apontar soluções, estratégias e muito menos reforçar questões do sistema educacional existente ou apontar para os profissionais envolvidos, mas sim de refletirmos por propostas outras e problematizarmos sobre o ser-estar criança em nossas escolas hoje, bem como o fazer docente na Educação Infantil.

Assim sendo, compreender as diferenças que nos constituem como humanos requer uma educação baseada em experiências de alteridade,

por meio de um ser-estar criança múltipla e imprevisível, carregada de sentidos e sensibilidades.

Ainda temos muito a caminhar nesse percurso formativo para atender as necessidades educacionais permanentes ou transitórias, porém cabe salientar o dever da escola em atentar para a participação e aprendizagem de todos. Então, o desafio é multiplicar saberes, romper paradigmas, criando infinitas possibilidades nesses encontros e reencontros potentes na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cinthia. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: MONTEIRO, Ana Maria & PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.265-285.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 18/09/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Disponível em 10/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 03/09/2021.

CARVALHO, Maria do Carmo Nacif de. **Relacionamento Interpessoal: como preservar o sujeito coletivo**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

ESTEBAN, Maria Tereza. et al. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GABRIEL, C. T. **O processo de produção escolar no âmbito da disciplina História: tensões e perspectivas**. In: XIII Encontro Nacional de Didática e dos saberes Prática de Ensino - ENDIPE, 2006, Recife. XIII ENDIPE, 2006. v. 1.

HADDAD, L. A Trajetória da educação Infantil em Quatro Ciclos. In: XAVIER, M.E.S.P.(org). **Questões de Educação Escolar: História, políticas e Práticas**. São Paulo: Alínea p.119-136, 2007.

HOMMANN, M; WEIWARD, D.P. **Educar a criança**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

JOBIM& SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**. Papirus, Campinas, 1994.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Educação Social, v. 26, n. 93, p. 1273-1288. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bG374G5nJQ6jtVgCbb-7Vsvb/abstract/?lang=pt> Acesso em 28/08/21.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, S. H.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre, Sulina, 2008.

KASTRUP, V., Sampaio, E. , Almeida, M. C. e Carijó, F. H. **O aprendizado da utilização da substituição sensorial visuo-tátil por pessoas com deficiência visual: primeiras experiências e estratégias metodológicas**. Revista Psicologia & Sociedade; 256-265,2009. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/p45YGLtwfjXnKD4k6dZLfwj/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 10/09/2021.

KELMAN, Celeste A. **Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas**. Espaço. Rio de Janeiro, n. 33, p. 33-41, Jan-Jun 2010. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1479> Acesso em 02/09/2021.

KRAMER, Sônia. **Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, p.54-62, 1982.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed.São Paulo. Boitempo, 2019.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a**

Educação Inclusiva. São Paulo. Summus, 2006.

SANTOS, Mônica P. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos).** Curitiba: CRV, 2013.

PRÁTICAS DOCENTES BASEADAS NO BEHAVIORISMO RADICAL: CONTRIBUTOS PARA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hilda Dilay da Silva Rogulski¹

1 INTRODUÇÃO

A abordagem behaviorista respectiva da escola tradicional e a pesar de estar perdendo espaço para outras abordagens teóricas, como o socioconstrutivismo, por exemplo, esta metodologia ainda persiste e é frequentemente utilizada pelos educadores, mesmo que despercebidamente, em suas práticas de ensino.

O predomínio recente de abordagens ancoradas no socioconstrutivismo e no cognitivismo tem reduzido o espaço para que propostas da Análise Experimental do Comportamento (AEC) sejam acolhidas na área da educação. A Análise Comportamental e a filosofia de ciência que lhe é subjacente, o Behaviorismo Radical, têm constituído objeto de frequentes e contundentes críticas, especialmente na área da educação. Paradoxalmente, apesar da literatura crítica, as pesquisas nessa abordagem tem crescido significativamente em todo o mundo, incluídos os principais núcleos brasileiros de pesquisa das universidades públicas.(CARRARA, 2004, p.109 apud BRITTO, 2013, p. 12).

O tema levantado surge diante das minhas observações de estágio realizadas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o período de graduação em Pedagogia. Justifica-se a importância dessa pesquisa considerar a preocupação em saber como as consequências da abordagem behaviorista nas práticas docentes podem influenciar

1 Licenciada em Pedagogia Plena. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Pedagogia Empresarial. E-mail: dilay.hilda@gmail.com.

os alunos positivamente ou negativamente na sua aprendizagem, pois conforme Wrege et al. (2014, p. 124): “[...] As palavras do educador não são inofensivas. Ao contrário: afetam a vida dos alunos para melhor ou para pior e influenciam no conceito que eles têm de si mesmos”. Esta pesquisa possibilitará aos atuantes da educação e demais interessados pelo tema, ter um olhar mais reflexivo sobre as práticas behaviorista adotadas em sala.

Provisoriamente, acolheremos as seguintes hipóteses: a) O behaviorismo radical atua de forma a moldar o comportamento dos alunos, proporcionando uma postura favorável a aprendizagem. b) O behaviorismo é uma teoria que não se adéqua aos ideais do novo paradigma e da nova sociedade, não contribuindo para a aprendizagem significativa, devido desconsiderar a vivência de mundo do aluno. c) O behaviorismo está presente de forma espontânea no comportamento das pessoas, portanto, contribui para que a aprendizagem ocorra.

A pesquisa tem por objetivo principal investigar como as práticas docentes baseadas no Behaviorismo Radical atuam no processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil. E como objetivos específicos conceituar Behaviorismo Radical, descrever sobre as práticas docentes baseadas no behaviorismo radical, apontar críticas positivas e negativas a cerca desta teoria. Desta forma, a pesquisa visa responder como as práticas docentes baseadas nas características do Behaviorismo Radical atuam no processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa exploratória, conforme menciona Gil (2008, p.27): “As pesquisas exploratórias [...] o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...]”. De natureza qualitativa, compreendida por Gil (2008, p. 175): “[...] não há fórmulas ou receitas predefinidas [...]. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. A classificação é bibliográfica, que de acordo com Gil (2008, p.50): “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. O caminho passará primeiro pela particularização das observações para, então, a sua generalização. Na explicação de Gil (2008, p.10): “[...] parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho [...]”. Sendo subsidiada por referências que no entender de

Gil (2008, p.19): “[...] recorrem à noção de estrutura para explicar a realidade em todos os seus níveis. [...]” E, por fim, o embasamento teórico resultará a partir das leituras de autores que tratam o tema.

2 CONCEITUANDO BEHAVIORISMO RADICAL

Para compreender melhor como a abordagem behaviorista radical se faz presente nas práticas docentes exercidas em função da conquista da aprendizagem dos educandos, conhecer, ainda que brevemente, as primícias do behaviorismo fazem-se fundamental. As palavras de Zanotto, et al. (2008) vem de encontro com essa perspectiva:

O behaviorismo foi um movimento cuja emergência se deu em contraposição à chamada psicologia da mente. No séc. XIX, os psicólogos consideravam importante estudar a mente e, para tanto, utilizavam-se da introspecção² como procedimento metodológico. Já na segunda metade daquele século emergiram críticas ao método introspectivo, começando a se fortalecer uma tendência de considerar a psicologia como “ciência do comportamento” em oposição à então chamada ciência da mente. O trabalho de Watson – A psicologia do ponto de vista de um behaviorista (1913) -, às vezes mencionado como “manifesto behaviorista”, tem sido apontado como marco do behaviorismo. Talvez o mais ponderado seja considerar que Watson expressou idéias que vinham sendo gestadas há algum tempo [...]

Conforme os autores é possível entender Watson como o principal representante das ideias em pauta daquele momento, decorrentes da contraposição a psicologia da mente. Skinner, com o behaviorismo radical, dá continuidade ao behaviorismo metódico de Watson.

Burrhus Frederic Skinner nasceu em Susquehanna, Pensilvânia, em 20 de março de 1904. Professor da Universidade de Havard, no ano de 1932 relatou suas observações sobre o comportamento de ratos brancos. As teorias de Skinner e seus trabalhos fazem parte e é o complemento do Behaviorismo difundido por Watson [...]. (FRANÇA, 2012)

Este professor é o inaugurador do behaviorismo radical, o mais usado e difundido na educação, e formulador do conceito de operante. Como reforça Zanotto, et al. (2008):

Muito embora Skinner continuasse a defender a proposta

watsoniana, relacionando as ações humanas a variáveis ambientais, suas descobertas levaram-no muito além, isto porque lhe causavam estranheza as relações comportamentais nas quais os estímulos conseqüentes – e não os antecedentes – interferiam preponderantemente no comportamento. Tratava-se de uma relação diferente porque o estímulo ambiental importante é o conseqüente e não o antecedente, tendo-se, portanto, uma relação R-S e não S-R. Somente em 1937, Skinner formula o conceito de operante, estabelecendo distinção clara entre a relação R-S e a noção de reflexo.

Dentro das salas de aula das escolas, é possível notar traços da teoria comportamentalista em diversos momentos, estas seriam, nas palavras de Silva (2014), derivadas da concepção associacionista.

Hoje existem teorias resultantes desta concepção associacionista do conhecimento e da aprendizagem. A teoria comportamentalista (behaviorismo) [...] estabelece o conhecimento humano sendo constituído exclusivamente por impressões e idéias [...]

A teoria comportamentalista compôs em grande parte as metodologias pedagógicas empregadas no ensino tradicional, paradigma conservador, contudo, encontra-se também muito presente no atual momento de transição de paradigmas.

O behaviorismo de Skinner se propõe a ensinar e obter os resultados através do comportamento do aluno utilizando do método estímulo-resposta e reforço. Esse método mecanicista pode apresentar bons resultados, tendo em vista que o educador poderá ver ou ouvir o comportamento observável do aluno (HAYDT, 2007 apud FRANÇA, 2012).

O uso de recompensas para modelar o comportamento dos alunos e obter resultados desejáveis, tais como aprendizagem, disciplina, participação da turma nas atividades solicitadas, etc. é chamada por Skinner de condicionamento operante e é obtida por meio do reforço positivo e do reforço negativo. Britto, (2017, p.39):

O reforço [...] pode auxiliar na modelagem do comportamento, porém, constitui uma excelente ferramenta para aprendizagem que, logo, será revertido no comportamento propriamente dito, pois o aluno envolvido com a aprendizagem e acreditando ser capaz de realizar tal, normalmente terá um comportamento melhor.

Podemos, brevemente, exemplificar o reforço positivo como um

elogio dado pelo professor ao aluno, estimulando-o para que o comportamento volte a acontecer e como reforço negativo o ato de não elogiar o aluno, por sua vez, remove o estímulo aumentando a chance do dele se esforçar mais para ser elogiado. Na explicação de Moreira; Medeiros (2007, p.51 apud Britto, 2017, p.17):

[...] reforço é um tipo de consequência do comportamento que aumenta a probabilidade de um determinado comportamento voltar a ocorrer. Novamente temos uma relação entre organismo e ambiente, na qual o organismo emite uma resposta (um comportamento) e produz alterações no ambiente.

Outros exemplos, facilmente observáveis na educação infantil é a clássica “estrelinha”, “carinha feliz” e “carinha triste”, ganhar ou perder prêmios, entre outros nestes enquadramentos.

As punições também são consequências do condicionamento operante, conforme expõe Moreira; Medeiros (2007, p.70 apud Britto, 2017, p.19):

[...] consequência que reduz a frequência do comportamento que a produz. Por exemplo, se ingerimos diferentes bebidas alcoólicas e tivermos ressaca no dia seguinte esse comportamento será menos provável no futuro. Dizemos, portanto, que tal comportamento foi punido pela ressaca do dia seguinte. outra vez o termo punição refere-se a uma relação de contingência entre um comportamento e uma consequência [...].

Caracteriza-se, portanto, pela diminuição da ocorrência do comportamento x. Sendo amostra de punição positiva o ato de o professor avisar a turma que se na próxima vez houver bagunça no passeio, não passearão novamente. E a punição negativa pode ser demonstrada como a retirada do passeio. Ainda, a retirada de brinquedos ou jogos devido ao mau comportamento das crianças.

2.1 Práticas docentes baseadas no behaviorismo radical: algumas críticas

Embora estejamos passando por uma transição de paradigmas e os PPPS (Projeto Político Pedagógico) apontem o construtivismo e socioconstrutivismo em suas bases de formação, nota-se o uso de práticas docentes baseadas no behaviorismo de Skinner nas entrelinhas da educação

escolar, Santos et al (2017, p.2) expõe:

De acordo com os artigos analisados constatamos inicialmente que a teoria behaviorista é aplicada de forma silenciada, mesmo que outras escolas adotem outras teorias como o construtivismo. O behaviorismo se faz presente no cotidiano escolar de forma silenciada fazendo parte do processo de ensino aprendizagem

Situação compreensível, visto que mudanças de hábitos demandam tempo, enquanto isso, dentre as relações professor/aluno acontece por vezes falas como estas, descritas por Weber (2009, p.78 apud Britto, 2017, p.19) “Não, porque não e pronto! Tire esse sorriso do seu rosto, já. Você não é capaz de fazer nada direito! Para de se comportar como um bebê! Você é mesmo estúpido! [...] Eu já falei um bilhão de vezes. Wrege, et al. (2014, p.12) atenta que: “Isso diz respeito também às críticas. Quando o professor quer corrigir um comportamento do aluno, é comum criticá-lo, emitindo julgamentos de valor. Compreende-se, portanto, que tais atitudes não estimulam positivamente o aluno e sendo assim, não facilitam a aprendizagem.

Wrege, et al. (2014, p.15) reflete criticamente:

A maioria das pessoas acha que o elogio é algo sempre positivo, que eleva a autoestima, a autoconfiança e que motiva a aprendizagem. Entretanto, nem todo tipo de elogio provoca essas reações: dependendo da maneira como ele é feito, pode até causar efeitos contrários aos esperados.

Nos meus estágios percebi o uso indiscriminado do elogio, elogios sem feedback, vazios em sua mensagem, elogios concedidos mecanicamente, pareciam mais inflarem o super ego da criança do que trazer reconhecimento pelo esforço e fortalecer a auto estima, gerando vontade de crescimento pessoal, motivação e incentivo na aprendizagem. “Nossa! Que lindo!” era o que as crianças mais ouviam.

Passamos para outra situação em que o reforço é frequentemente utilizado na educação infantil: o da criação de rotina e regras. Weber (2009, apud Britto, 2017, p.43) fomenta que: “ausência de regras leva a insegurança.” Todavia, entendemos que deve haver um equilíbrio na elaboração das regras, pensando sempre no bem-estar do aluno. As regras servem para organizar, facilitar, orientar a convivência em sociedade, por isso na hora da refeição tem fila e cada criança aprende a respeitar a sua

vez. Esse aprendizado de convivência acontece, muitas vezes, quando a criança percebe que toda vez que desrespeita a fila e entra na frente dos colegas tem como consequência perder sua posição na fila e precisar voltar ao final, por exemplo.

Quanto aos métodos de avaliação dos docentes que se ancoram na abordagem behaviorista França (2012, p. 7) afirma:

Para um professor utilizar a forma de avaliação behaviorista de Skinner, ele deve estar muito centrado em suas atividades, tendo em seus planejamentos de aula o que realmente deseja obter de uma determinada sala ou aluno, tendo que o comportamento de um indivíduo e suas consequências é reforçado pela boa aprovação do professor.

Na sala da educação infantil, a avaliação do desenvolvimento da criança é realizada por meio da observação e registro de atividades portfólios, sem fim promocional ou classificatório, sendo que seu objetivo principal é desenvolver competências, habilidades determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São elas: Eu, o outro e nós. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2018).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas docentes baseadas no behaviorismo radical atuam no processo de aprendizagem das crianças da educação infantil, construindo uma educação para a vida em sociedade, foca mais no comportamento do indivíduo com vistas a promoção da aprendizagem, sendo a consolidação de regras no meio escolar (educação infantil) um contributo evidente nesta etapa da educação. A transição de paradigmas permite que um professor use em sua prática reforço, punição e aplique novíssimas técnicas de Psicologia Positiva, procurando coerência e equilíbrio ao aplicar as teorias de aprendizagens de acordo com as características e realidades de cada sala ou cada aluno. Por fim, o estudo nos permite acolher a hipótese de que o behaviorismo está presente de forma espontânea, embora de forma aprendida, no comportamento das pessoas, portanto, contribui para que a aprendizagem ocorra.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITTO, A. C. O. **Indisciplina na sala de aula: contribuições da análise do comportamento** / Ana Cláudia de Oliveira Britto. -- Lins, 2013. 71p. il. 31cm. Disponível em: < <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56017.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2017.
- CARRARA, K. **Behaviorismo**, Análise do comportamento e educação. In CARRARA, K. (Org) Introdução a psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.
- FRANÇA, W. R. **Behaviorismo Radical Na Sala De Aula Contemporânea**. 2012. Disponível em: < <http://www.administradores.com.br/producao-academica/behaviorismo-radical-na-sala-de-aula-contemporanea/5977/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. Definição de objetivos e avaliação (Capítulo 3). 6ª. Edição. São Paulo, SP, 2007. 157p.
- MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SANTOS, J. B. et al. **O Impacto do behaviorismo para e na educação infantil**. 2017. Disponível em: < http://www.sbpnet.org.br/livro/69ra/resumos/resumos/2264_169c4773194911cc7f4536f60a4d08fb1.pdf> Acesso em 3 dez. 2017.
- SILVA, G. B. **O Papel da Motivação Para a Aprendizagem Escolar**. 2014. Disponível em: <[http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9644/1/PDF - Geruzza Barbosa da Silva.pdf](http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9644/1/PDF-Geruzza%20Barbosa%20da%20Silva.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. **Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista**. Estud. psicol. (Natal) [online]. 2008, vol.13, n.1, pp.39-48. ISSN 1678-4669. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2008000100005>>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- WEBER, L. **Eduque com carinho**. Curitiba: Juruá, 2009.

WREGGE, M. G. et al. **A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral**. 2014. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4655>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

ZANOTTO, M. L. B; MOROZ, M; GIOIA, P. S. **Behaviorismo Radical e Educação**. 2008. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/2008/08/22/behaviorismo-radical-e-educa-o/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS: O RESULTADO DO ESTÍMULO

*Jéssica Wagner de Souza*¹

*Flávio Penteado de Souza*²

*Joice Ribeiro da Silva*³

1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve por objetivo expor o contraste em relação ao desenvolvimento de crianças bem pequenas, que são estimuladas, e das que não recebem estímulo para seu desenvolvimento. Tendo em vista que a criança é reconhecida como protagonista de sua própria história, um sujeito de saberes, e um ser cultural. Este trabalho abordou pesquisa participante, uma vez que foi utilizada como estudo de caso, experiências reais vivenciadas pelo sujeito mãe e professora com sua filha, juntamente com embasamento qualitativo. Os estímulos são um incentivo para o desenvolvimento da criança, e podem ser oferecidos de maneiras diversas, seja por brincadeiras, ou experiências do conviver diário.

-
- 1 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT). Professora da rede municipal de ensino de Sinop/MT. E-mail: jessicawagner_@hotmail.com.
 - 2 Mestrando em Antropologia Social, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Adicionais para Crianças, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente é Professor da Rede Estadual de Educação no Município de Sinop-MT. Vice Coordenador Geral da Rede Mato-grossense de Formação para as Relações Étnico-raciais (Rede MT Ubuntu). E-mail: flavio.penteado@unemat.br.
 - 3 Mestranda em Letras pela Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestra em Educação pela Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente é Professora da Rede Municipal de Ensino de Sinop-MT.

A motivação para escrita desse trabalho, está pautada nas experiências vivenciadas por uma das autoras na graduação em licenciatura plena em pedagogia, na UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) no município de Sinop, e posteriormente o nascimento de sua primeira filha, onde de fato pode exercer o papel de educadora e mãe em tempo integral, observando a cada dia o desenvolvimento de sua filha, estudando seu cognitivo, analisando seus avanços e proporcionando vivências.

Este trabalho visa mostrar a importância que os pais tem no processo de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos (primeira infância), a diferença que esse conhecimento referente às fases do desenvolvimento e a promoção de brincadeiras intencionais, pode trazer para as crianças, além disso, demonstrar a eficácia que os estímulos exercem na vida da criança.

Esta pesquisa ofereceu além da forma bibliográfica, a pesquisa de campo, uma vez que meu objeto de estudo, é minha filha que atualmente possui, dois anos e oito meses de idade, e a observação de seu desenvolvimento em aspecto geral, que foi realizada desde o dia de seu nascimento, que ocorreu em 29 de dezembro do ano de 2017, sendo assim, essa experiência de pesquisa possibilitou um estudo de campo. Espera-se que as discussões teóricas e as análise dos dados coletados possam contribuir para o entendimento das representações sobre os a importância que os estímulos na educação infantil trazem para a criança, e ainda, o potencial que os pais educadores exercem na vida de seus filhos, conscientizando quanto ao valor do conhecimento referente ao desenvolvimento da primeira infância.

2 QUEM É ESSA CRIANÇA?

A palavra criança de acordo com o dicionário Aurélio, vem do latim *creantia* significa menino ou menina que está no período da infância. A infância por sua vez, é o período que define a vivência das crianças. Por muito tempo as crianças foram negligenciadas, esquecidas e adultizadas, eram tidas como adultos em miniatura como Rosseau apresentou em seus ensinamentos, Rosseau ainda dizia que as crianças eram puras, inocentes e incapazes de qualquer maldade, e que a infância deveria ser

valorizada e não menosprezada:

Homens, sejais humanos, é nosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade? Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudososo, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa? De um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores, esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? Pais, sabeis a que momento a morte espera vossos abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses prítantes que a natureza lhes dá; desde o momento em que possam sentir o prazer de serem, fazei com que dele gozem; fazei com que a qualquer hora que, Deus a chamem, não morram sem ter gozado a vida” (1990, P. 61)

Se a criança era negligenciada a escola ainda mais, que era tida apenas como privilegio da burguesia, a primeira forma de educação para as crianças era domiciliar, através de cultura que perpassava de geração em geração, uma educação doméstica como era conhecida, Aranha (2006, p.47) “Temos poucas informações sobre os métodos educativos da civilização mesopotâmica. De início, predominava a educação doméstica, em que os saberes, crenças e habilidades eram transmitidos de pai para filho”.

Ainda por falta de se olhar para as crianças havia um grande número de mortes das mesmas, a mortalidade infantil era grande, a criança é um sujeito histórico, que possui direitos, dentre eles está saúde e brincadeiras, de acordo com os DCNEI as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu Artigo 8º:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Para o pleno desenvolvimento da criança esses direitos lhe são assegurados por lei. É fundamental que os pais e as famílias, assim como os

cuidadores e educadores, sejam informados sobre os aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social, e, especialmente, sobre os aspectos emocionais que, muitas vezes não recebem a devida atenção. A partir dessa vivência da sensibilidade e adequação do vínculo afetivo entre o bebê e seus pais é que a criança estará capacitada a usar todo o potencial de seus recursos na direção de um crescimento saudável. E será o modelo de relacionamento construído a partir do vínculo com os pais que sustentará as relações afetivas posteriores da criança.

3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para o desenvolvimento deste artigo é utilizado um estudo de caso, em que uma das autoras é mãe da criança e o outro um grande amigo da família, mantendo uma convivência que propiciou os estímulos cognitivos da criança, os autores formaram-se na mesma turma, tornando-se amigos de longa data antes mesmo do nascimento da referida criança, apaixonados pela educação infantil acompanhamos de fato as fases do desenvolvimento da mesma, uma vez que sabemos da importância dos estímulos na primeira infância. Desde o nascimento realizamos atividades com a mesma, além de conhecer a importância da escola, e o convívio com crianças da mesma faixa etária traz as crianças. Schiavo e Ribó (2007) em seus estudos afirmaram que:

Os estímulos, nos primeiros anos do desenvolvimento infantil, são decisivos e fundamentais para a formação de sua personalidade, pois há na sua vida adulta e profissional uma grande influência cultural, social, econômica e psicológica. Também sabemos da importância deste trabalho, para fortalecer e desenvolver as outras fases do crescimento, e até proporcionar uma vida adulta com qualidade, equilíbrio e de forma produtiva.

Maria, é o sujeito principal e motivador desta pesquisa, para o desenvolvimento da mesma foi realizada uma pesquisa de campo, confirme Preti (2000, p.33) “a pesquisa de campo é uma das possibilidades de produzir os próprios dados (fontes primárias), ir a campo, coletar informações que precisar”. Além de ter experiências ricas desde seu nascimento proporcionadas pela mãe, em casa, em uma educação doméstica, Maria iniciou na escola de educação infantil desde seu 1º ano de vida, Schiavo e Ribó (2007) nos mostram sobre a importância dos estímulos desde a

primeira infância:

Na fase de zero a seis anos de vida da criança, ela passa por diversas mudanças pontuais e importantes que estabelecem um direcionamento em sua personalidade, suas características estruturais, quanto às percepções do mundo e das pessoas do seu cotidiano, e seu desenvolvimento harmonioso. Assim sendo, é importante um ambiente estimulador, onde a criança tenha oportunidades e possibilidades de ver, ouvir, sentir, explorar e desenvolver suas necessidades e habilidades, conhecer seus limites, e, desta maneira, formar sua personalidade.

A educação de Maria foi pensada, pois ambos os autores conheceram e vivenciaram o quão importante se faz a educação infantil para a criança, educação essa que já foi muito deixada de lado, tida como não importante, porém hoje sabemos que essa etapa da educação é primordial para o desenvolvimento e importante dentre as modalidades de ensino da educação básica. Tal importância para o professor dessa modalidade de ensino que deve ser alçador de voo, professor protagonista que pensa a criança como ser com conhecimentos prévios, Grupo Educacional Favani - Bases Neurológicas, p. 53:

O professor que sabe que o desenvolvimento cria potencialidades mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro no sentido de dar condições para que todos os seus alunos se desenvolvam e que, portanto, busca intervir ativamente neste processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia “amadureçam”. É este professor que sabe que seus alunos se desenvolvem à medida em que os ensina e educa que poderá contribuir para a reversão dos processos de produção do fracasso escolar e para a construção de uma escola cidadã.

As atividades que foram desenvolvidas com Maria, foram diversas, sempre com intuito de auxiliar no desenvolvimento, seja oral, motor, cognitivo etc. Sempre respeitando tempo e desejos da mesma, nas imagens a seguir trago alguns exemplos de nossas práticas diárias.

Imagem 1 - Criança Brincando, Brincadeira sensorial com fubá.



Fonte: Arquivo pessoal da autora. (2018)

Imagem 2 - Criança Brincando Amarelinha das formas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

Cada criança é especial da maneira que é, e absorvem os estímulos que lhes são propiciado, nós enquanto pais e professores, devemos ter um olhar atento de amor e cuidado com cada criança que conosco convive.

Sendo assim, nosso dever é pensar nos espaços que proporcionamos a cada uma delas, nós adulto somos quem define o trajeto da criança, a partir do cotidiano, através da repetição criativa dos momentos diários que temos com as crianças em casa, tempo de qualidade, de atenção e de escuta. Os bebês devem ser protagonistas de suas histórias assim como qualquer outra pessoa, cabe a nós deixa-los exercer esse protagonismo, permitir que ele aconteça, deixa-lo fluir.

Precisamos deixar esse protagonismo acontecer, deixar a criança experimentar, deixa-la ter suas vivências, temos que abrir o olhar para esse protagonismo, pois é muito importante para o desenvolvimento da criança, e não somente para a criança, mas para o adulto que desenvolve um olhar humilde em relação a criança, e admitir que é possível além de ensinar, aprender também com elas. É uma aprendizagem construída na caminhada, um aprender de ambos em cada passo desse caminho.

Para a criança o mundo é fantástico, a condição dela situar-se ao mundo é brincando, imaginando e criando. A razão da infância é a brincadeira, é o modo que ela descobre o mundo, conforme afirma Redin (2000, p. 74):

A atividade da idade infantil toma a forma de movimento, de brincadeira sempre envolvida de imitação social, de interação com os outros, de imaginação. Sempre em todos os indivíduos, em todos os povos, em todos os tempos, esta atividade tem a dimensão do modo como os homens se relaciona com o mundo e com os outros para garantir sua sobrevivência e portanto possuem um caráter subjetivo e social ao mesmo tempo – e servem como expressão de seu estar no mundo individual e coletivo.

A aprendizagem da criança requer um olhar atento, um suporte por parte dos adultos, uma vivência de sensibilidade que fortaleça os vínculos, assim sendo a criança será capaz de desenvolver todo o seu potencial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa, pesquisa conclui-se, que tão importante como os estímulos para o desenvolvimento da criança, é o conhecimento dos familiares e conviventes referentes as fases e etapas de seu desenvolvimento, e que escola e casa devem andar juntos não somente no que se diz respeito

a educação dos anos iniciais e finais, mas na educação básica no geral desde a educação infantil, a etapa mais valiosa de aprendizagem, onde os conhecimentos adquiridos fará toda a diferença na vida adulta de cada ser humano.

Utilizar Maria como estudo de caso, proporcionou até o momento atual, 3 anos e 10 meses de observação, tempo esse que pudemos acompanhar e avaliar não somente ela, mas outras crianças próximas que não tem em casa o estímulo que ela recebe, tão pouco o convívio e experiências que a escola proporciona, essa comparação mesmo dependendo de outros diversos fatores, mostra a importância da relação de pais incentivadores e educadores tem sobre seus filhos, assim como cada ação na escola de educação infantil é pedagógica, desde um banho até a alimentação, os pais em casa tem infinitas possibilidades de ensinar seus filhos através da própria rotina diária que tem com os mesmos. Não somente no aspecto cognitivo, mas também físicos, psicológicos, cognitivos, sociais e culturais da pessoa. A Base Nacional Comum Curricular. ressalta essa importância:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases, Nº 9394 – 96) em seu artigo Art. 2º. aponta que a família tem dever sobre a educação assim como o estado, “A educação, dever da família e do Estado” , o sucesso da educação depende dessa junção de estado e família, ainda no que se diz respeito a educação infantil encontramos o Art. 29:

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, completando a ação da família e da comunidade.

A maioria das pessoas que tem contato com Maria, observam o quão desenvolvida ela é, em vários aspectos, em comparação com crianças da mesma faixa etária que convivemos, que não recebem estímulos, ou não frequentam escola, ela está muito avançada, mesmo respeitando que cada criança tem o seu próprio tempo é inegável o poder que o acompanhamento traz para o desenvolvimento das crianças, é como uma criança que recebe estímulos referente a fala, iniciar sua oralidade primeiro. E quanto mais os pais tiverem esse conhecimento referente ao que fazer para proporcionar tais estímulos, a criança ganha, a escola ganha, o trabalho deve ser de união.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo, SP: Editora: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf Acessado em: 14 de Maio de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acessado em: 18 de Maio de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf Acessado em: 14 de Julho de 2020.

_____. Nota 10 Primeira Infância https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fmcsv/programa_not10_primeira_infancia_0_a_3_anos.pdf Acessado em: 15 de Setembro de 2020.

_____. Bases Neurológicas do desenvolvimento Humano. Faveni file:///C:/Users/Cliente/Documents/P%C3%B3s-FAVENI-Apostilas/BASES-NEUROL%C3%93GICAS-DO-DESENVOLVIMENTO-HUMANO-02-JSSK.pdf

CERIZARA, Beatriz. **ROUSSEAU**- Educação na Infância. São Paulo, SP: Editora: Scipione, 1990.

FERREIRA, Aurélio. *Mini Auréli: o dicionário da língua portuguesa*.

Curitiba: positivo, 2010.

PRETI, Orestes. **A aventura de ser estudante; um guia metodológico.** Cuiabá, EDUFMT, 2000.

REDIN, Euclides. **O Espaço e o Tempo da Criança: se der tempo a gente brinca,** Porto Alegre: Mediação, 2000.

SCHIAVO, Adriana A. N. RIBÓ, Cristiane M. E. **Estimulando Todos os Sentidos de 0 a 6 anos.** Campinas. UNICAMP. 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem13pdf/sm13ss17_01.pdf. Acessado em: 10 de março de 2020.

UMA PERSPECTIVA QUANTO A FORMAÇÃO DE LEITORES E O ACESSO A LITERATURA INFANTIL EM PLENA ERA DIGITAL

Izabela Secco¹

Marciele Marchesan²

1 INTRODUÇÃO

O acesso à informação, leitura e escrita tem moldado nossa história ao longo dos anos. O domínio da leitura está entrelaçado ao desenvolvimento e transmissão de todo o conhecimento, ao qual produzimos até então. Entre diversas revoluções sociais e culturais as quais a humanidade vivenciou, desde os primórdios, até os dias atuais, transformações e reinvenções foram sempre a tônica pujante inerente aos novos preceitos e conceitos adquiridos, para qual todo salto conceitual evolutivo se embasou como alicerce de suas próprias insurreições.

Desta maneira, estamos no início de um novo século, no qual vivenciamos e observamos uma nova geração de nativos digitais concebidos em meio às transformações sociais e culturais forjadas por uma revolução tecnológica digital que transforma nossos hábitos e costumes de forma irreversível. Uma geração embalada pelas telas sensíveis ao toque, construindo uma nova relação com a literatura, ao qual torna-se imprescindível nosso olhar e perspectiva para poder compreender melhor essa dinâmica e de qual forma se dá esse novo relacionamento entre a leitura

1 Graduada em Pedagogia e Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: izabela.secco@unemat.br.

2 Graduada e Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: marciele_marchesan@hotmail.com.

e leitores desde sua fase pueril, já como nativos digitais.

Desta forma, compreender a relação que ocorre entre os novos leitores e a sua recepção as obras literárias perante os atuais meios tecnológicos é primordial para que possamos entender esse novo público, bem como, as suas interações com esse conteúdo. Neste contexto, o presente artigo propõe realizar uma análise quanto a formação de novos leitores e também o acesso das crianças a literatura produzida e destinada a elas. A relevância desta pesquisa, se dá pela necessidade de compreender como a literatura infantil se depara e tem assumido uma posição com relação aos novos meios de publicação, visto que seu novo público, os chamados nativos digitais, têm demonstrado uma maior familiaridade e interesse pelas ferramentas de cunho tecnológico.

Através desta pesquisa, evidenciou-se que os meios digitais são ferramentas extremamente profícuas para a difusão do saber, pois mesmo o livro literário, saindo do seu formato tradicional e migrando para as telas, em decorrência das novas conquistas tecnológicas, tem seu espaço garantido no interior da cultura e da civilização contemporânea, pois são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e do pensamento crítico dos jovens leitores. Esta pesquisa foi realizada através da coleta de dados (entrevista), com sete educadores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição privada de ensino da cidade de Sinop, Mato Grosso. Após a coleta, os dados foram analisados e discutidos, acerca do conteúdo bibliográfico. O referido artigo, faz parte dos resultados obtidos, através dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa de Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas, certificado pelo CNPq – UNEMAT.

2 O ACESSO AO LIVRO E A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

O ato da leitura é um exercício contínuo e deve ser aperfeiçoado, de forma que o costume se torne um hábito e consequentemente, uma prática natural. Contudo, mesmo sabendo de toda a importância do incentivo à leitura e seu vital valor ao desenvolvimento intelectual e autonomia de pensamento da criança enquanto indivíduo pensante, de fato observamos uma grande dificuldade em atingir êxito satisfatório ao

concretizar tal tarefa, que se propõe a observar os adventos tecnológicos, não como uma ameaça a existência da literatura, mas sim como mais uma ferramenta imprescindível para difundir o conhecimento e o gosto pela literatura.

Está na tecnologia, não um fim, mas sim um meio profícuo para a transmissão de saber. De acordo com Prado (1996, p. 19): “O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, é algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar.”

Desta maneira, essa pesquisa tem como objetivo compreender o cenário atual no qual, a literatura se depara; em uma conjuntura na qual o público infantil, nativo digital, demonstra familiaridade e interesse pelas ferramentas digitais em detrimento ao interesse na literatura e no universo dos livros.

A internet não põe a literatura em risco, visto que, assim como o cinema e a televisão, ela é um meio que, de uma forma ou de outra, está recuperando para as diferentes telas os autores clássicos da literatura universal, levando para o público um pouco mais do que simplesmente textos, independentemente da idade desse público. (STEINER, 2002, p. 36).

Desta forma, faz-se necessária uma observação crucial de tal perspectiva, que confronte como vem ocorrendo o contato das crianças com a literatura, desde o âmbito familiar ao escolar, e também uma observação quanto aos aspectos pertinentes ao interesse dos mesmos sobre a leitura e de qual forma pode-se fundamentar o processo formativo de jovens leitores integrando o tradicional analógico, ao atual mundo digital.

Entender de qual forma está acontecendo o acesso ao livro, e consequentemente a literatura é crucial para que possamos compreender o processo de formação de novos leitores. Desta maneira, logo nos propusemos a analisar o acesso à literatura infantil aos estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do município de Sinop – Mato Grosso, em plena era digital, com a possibilidade de através dessa perspectiva mensurada, posteriormente propor intervenções pedagógicas que possibilitem complementar esse processo como um todo.

3 EM CONTATO COM A LITERATURA

O domínio da leitura, bem como da escrita, são pilares para o consumo da literatura, e ambos são fundamentais na construção do pensamento crítico. Ao ler e compreender o que se lê, estamos assimilando conhecimento e ao mesmo tempo formulando argumentos e interpretações do mundo ao nosso redor. Quando a criança é apresentada a literatura desde pequena, torna-se familiarizada com o hábito da leitura, assim desenvolve sua capacidade intelectual e pensamento crítico, tornando-se construtora da própria história.

Assim a produção de leitura consiste no processo de interpretação desenvolvido por um sujeito-leitor que, defrontando-se com um texto, analisa, questiona com o objetivo de processar seu significado projetando sobre ele sua visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto. (INDURSKY; ZINN, 1985, p.56).

Cultivar o apreço a leitura do público infantil juvenil é sempre um grande desafio, há uma grande dificuldade na leitura e interpretação de textos observada nos estudantes dos Anos Iniciais no Brasil, fato categorizado também em dados do Ministério da Educação. Concomitante a esta realidade, o interesse a leitura precisa também concorrer com a forte atenção dispensada as novas tecnologias, estas cujo às quais aparentam despertar maior interesse nas crianças do que os livros tradicionais, conotando ainda mais uma barreira a ser transposta quanto à formação de novos leitores

Os resultados da “Avaliação Nacional de Alfabetização” revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8. (PORTAL MEC, 2016).

Compreender essa nova relação entre as crianças e os meios digitais, para a partir de então promover intervenções que possam converter o interesse a literatura, de modo que as tecnologias presentes no cotidiano dos mesmos possam ser utilizadas como meio pelo qual a literatura seja ressignificada e ganhe uma nova roupagem transversal aos diferentes

aspectos da vida dos pequenos leitores é de suma importância ao desenvolvimento crítico e intelectual dos estudantes.

Desta maneira, cabe ao educador, como mediador da construção do saber e conhecimento do estudante, participar da estruturação de tal intervenção, ainda que diante de uma realidade geralmente muito pouco favorável, no que tange à realidade da educação brasileira como um todo, e dispondo de reduzidas ferramentas para a formação de um público leitor a partir da sala de aula.

Mesmo o próprio estudo da nossa língua nativa é também factível ponto relevante de atenção dentro de uma perspectiva que precisa ser atualizada e readaptada, para possibilitar que a literatura atinja um ápice satisfatório dentro do interesse das crianças pela leitura, observado ao fato que também sob essa realidade o livro didático, igualmente desconexo aos atuais adventos digitais, igualmente aparenta não estimular a vital importância que a literatura necessita dentro da formação dos próprios estudantes.

O livro didático, responsável em grande parte pelo desenvolvimento da competência comunicativa e crítica dos sujeitos na escola, é um instrumento importante para o trabalho do professor, pois há os que têm nele seu único material de trabalho, por isso é necessária uma avaliação significativa para que possamos analisar se realmente esse material está cumprindo seu papel de auxiliar professores na formação leitora dos alunos. (FERREIRA; SILVA; VALENTE, 2019, p.180).

Estamos em constante evolução, isso faz parte de nossas próprias vidas, de tal modo, que é natural convivermos com novas descobertas, invenções e realizações. Da invenção da escrita até os dias atuais, inúmeros foram os avanços tecnológicos que foram incorporados ao nosso cotidiano, e é essa a intencionalidade deste estudo, propor uma perspectiva na qual possamos catalisar os novos recursos digitais como meios impulsionadores à formação de um público leitor infantil.

[...] o aparecimento do livro está ligado aos suportes da escrita. Desde as pictografias rupestres até o invento de Gutenberg, no século XV, o homem utilizou diversos suportes para se comunicar através da escrita: pedra, mármore, argila, cobre, bambu, madeira, seda, cera, papiro, tecido, couro, ossos e ferro, até a utilização do papel. (SILVA; RABELLO; RIBEIRO, 2009, p. 53).

Cultivar o hábito da leitura é de suma importância para o desenvolvimento sociocultural da criança, para despertar seu pensamento crítico e torná-lo elemento atuante dentro da construção de sua própria história e identidade, enquanto indivíduo inserido ao meio e em constante contato com os demais e com a tomada de decisões relevantes para a sua própria vida, bem como, para os demais ao seu redor. Dominar a leitura e a escrita é de fato libertar-se, e a literatura é o caminho para tal liberdade. De acordo com Martins (1984, p.12):

As investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e de suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo.

A criança desenvolve seu aprendizado de maneira cognitiva, o universo ao seu redor é um grande laboratório no qual toda informação é valiosa e serve de espelho para que construa seu entendimento e sua carga de conhecimento sobre tudo imerso ao meio em que se encontra. O cerne para que o público infantil desenvolva gosto pela leitura também parte do ambiente familiar, no qual filhos de pais leitores possivelmente tornar-se-ão também leitores, é um aprendizado tão natural quanto às lições passadas de pais para filhos ao longo da vida. Entretanto, é na escola que esse despertar para a leitura será parametrizado em conjunto com cada etapa escolar pertinente ao estudo da leitura e escrita. Sobre a forma como a criança retém conhecimento, Santos (2006, p.30), menciona:

Como uma esponja insaciável e curiosa, esse pequeno aprendiz age, urge por interação com tudo e todos a fim de reter a maior quantidade possível de informações, conhecimentos, experiências. Se não for alimentado, essa gana por novidades poderá, com o tempo, distanciar-se do caminho que leva à leitura, o hábito prosaico e deleitoso de ler quer seja um simples gibi, quer seja Camões.

O despertar para a literatura conduz para além da codificação e decodificação de letras e palavras, propicia a liberdade de ser e pensar, assim tornando o sujeito mais autônomo, crítico e reflexivo.

4 METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

Este estudo foi desenvolvido através da coleta de dados (entrevistas), e sequencialmente realizou-se a análise e interpretação dos dados obtidos, relacionando-os com obras de referência na área, através da pesquisa de revisão bibliográfica. Além dos relatos obtidos através das entrevistas com os educadores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição privada de ensino da cidade de Sinop – Mato Grosso, também pudemos observar a importância do espaço que orbita o cotidiano da criança, quanto construção de significado e relevância do livro, da escrita, da leitura e da literatura em sua formação.

Segundo Carbonell (2002), “os espaços fora da sala de aula despertam a mente e a capacidade de aprender, pois se caracterizam como espaços estimulantes que, se bem aproveitados, se classificam como um relevante cenário para a aprendizagem.” Desta maneira, é através do contato direto com o conteúdo, que os estudantes que participam de atividades fora do ambiente formal escolar podem ser motivados e estimulados a pensar criticamente, assim possibilitando que confrontem as informações, associando a aula teórica ao momento experienciado. Esse estímulo possibilita ao educando um motivo maior de aprender e de formar conhecimento pelo desafio do pensar crítico.

É preciso entender a história da literatura infantil como um todo, para que possamos compreender o seu desenvolvimento e amadurecimento ao longo dos anos, de tal modo que a própria literatura em si, como ferramenta social, cultural e intelectual, por diversas vezes absorveu e assimilou elementos contextuais aos quais fora exposta e a análise de material bibliográfico tem papel fundamental dentro desta compreensão.

Esse processo de análise contribui para que o pesquisador defina melhor o seu objeto de estudo e selecione os teóricos, procedimentos e métodos a serem utilizados. Através da revisão da literatura antes da elaboração do projeto, o pesquisador vai conseguindo definir mais precisamente, o objetivo do seu estudo, selecionando a literatura relevante para a sua pesquisa. (FREITAS, 2016, p.76).

A mudança nos hábitos literários do público leitor infantil nos anos iniciais, objeto de análise deste estudo, representa além de um acontecimento temporal, um acontecimento social, ao qual necessitamos

interpretar buscando um aprofundamento profícuo que nos evidenciem tendências que possam embasar intervenções pedagógicas, visando uma integração entre as tecnologias digitais atuais e o cultivo a prática cotidiana da leitura literária de qualidade, a qual configura uma intervenção intelectual e cultural que propicia ao indivíduo a capacidade de interpretação, compreensão e execução de ações dentro do próprio ambiente ao qual este esteja inserido.

Há uma predisposição natural do público infantil e juvenil quanto a sua proximidade e familiaridade com tais adventos tecnológicos, logo compreender esse panorama e traçar estratégias para delinear ações efetivas para estes fins, aproximando a criança e a leitura é algo que só pode ser objetivado por meio de uma ampla perspectiva sobre tal cenário. Para tal, necessitamos de métodos pedagógicos contextualizados e atuais, que constituam práticas intervencionais denotando a literatura, toda a importância e real significado como didática protagonista dentro da construção do saber do estudante.

Quando o aluno não tem interesse pela leitura literária, cabe ao professor motivá-lo com suas habilidades. É preciso que a escola e o professor criem e organizem condições para que os discentes do Ensino Fundamental possam praticar a leitura literária. O professor tem que estar envolvido com o ato de ler, onde o aluno possa fazer da leitura um hábito e este se torne um processo de aprendizagem, onde a leitura possa ser desenvolvida juntamente com a compreensão e a interpretação por meios diversos. (SANTOS, 2018, p.65).

O cenário observado pela pesquisa, bem como as narrativas dos entrevistados, pode contribuir futuramente para a elaboração de um trabalho construtivo em conjunto entre educadores e o público infantil, dentro e fora de sala de aula. De acordo com Bortoni (2008, p. 32):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Constituímos desta forma, um prognóstico interativo acerca dos costumes literários dos estudantes dos Anos Iniciais, uma perspectiva quanto ao seu acesso a literatura, discutindo e propondo possibilidades de intervenções baseadas nos dados levantados, buscando interpretar a profundidade da inserção dos meios tecnológicos digitais no cotidiano das crianças e de qual forma este acontecimento afeta o seu interesse pela leitura, apresentando propostas que façam uma apropriação transversal do uso de tais adventos aplicando-os como ferramentas impulsionadoras a formação e interesse do público infantil na prática e hábito da leitura.

O roteiro escolhido para interpretar a perspectiva observada por esses educadores procurou obter uma síntese das percepções dos mesmos, quanto a: como tem ocorrido o contato dos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental desta determinada instituição, qual a aceitação destes estudantes quanto aos formatos digitais em comparativo com a versão impressa das obras literárias, quais as principais ferramentas tecnológicas utilizadas nesta escola, como tais ferramentas tem auxiliado ou não no processo de formação de novos leitores, qual a sinergia entre o primeiro contato com a versão digital e uma possível procura pelo formato impresso, se houve a preferência dos educadores por um formato específico frente aos demais e ainda qual a avaliação quanto a utilização destas ferramentas.

5 DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS

As entrevistas realizadas neste estudo ocorreram durante início do primeiro semestre do ano de 2020, nas quais sete educadores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma determinada instituição privada de ensino da cidade de Sinop – Mato Grosso, foram ouvidos quanto ao cenário objeto deste trabalho. Todas as entrevistas foram individuais, semiestruturadas que partiam de um relato sobre as tecnologias disponíveis em sala de aula, como era o cotidiano em sala quanto ao uso dessas ferramentas e qual seria a importância das mesmas dentro do processo de construção de novos leitores.

Dentre esses profissionais entrevistados, seis foram afirmativos em relatar que as tecnologias tem sido importantíssimas no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, entendendo que as ferramentas

disponíveis atuam de forma a contribuir na construção do conhecimento do estudante, que de certa maneira consegue aproximar o contato com a tecnologia vivenciada durante o dia a dia. Destes entrevistados, apenas um foi enfático em relatar, que percebe a tecnologia como um elemento inócuo no processo formativo de seus estudantes, pois segundo o mesmo: “a tecnologia não consegue produzir o mesmo efeito prático e teórico vivenciado pelos alunos quando em sala de aula, seja no desenvolvimento da aula como um todo, seja como objeto ou instrumento facilitador”. Neste caso, observa-se certa reticência de apenas um dos entrevistados quanto a efetividade da utilização da tecnologia como algo benéfico ao desenvolvimento das aulas e na construção do saber do estudante.

Sobre as ferramentas disponíveis e utilizadas em sala de aula por estes educadores, ainda que em uma realidade de instituição privada e totalmente desconexa daquela observada em instituições públicas tanto da cidade, quanto no Estado de Mato Grosso como um todo, assim como fora explicitado por alguns dos entrevistados que advinham do exercício da função de outras regiões e de escolas públicas em variadas circunstâncias, observou-se além da utilização de internet e computadores *Desktop* e *Notebook*, o acesso ao celular como ferramenta indispensável, seja para pesquisa, consulta, exibição de material ou ainda registro fotográfico, mas também a utilização de *tablets*, data show, realidade virtual e impressora 3D.

O acesso a literatura, por aqueles que afirmaram ver a tecnologia como ferramenta facilitadora do contato com a leitura, sentem que não são todas as formas tecnológicas que apresentam uma aplicabilidade em si, haja visto que assim como cita Martins (1984, p.12): “Se aprende a ler, lendo”; e nem todos os métodos relatados nas entrevistas, servem para este fim. Entretanto, o discurso dos educadores funciona como indicador de que as tecnologias como um todo, aparentemente estão presentes desde cedo no cotidiano escolar dos estudantes.

Observou-se ainda que as histórias literárias que eram apresentadas em sala de aula, ao despertar a curiosidade e interesse destes alunos, se utilizavam do recurso da realidade e da impressora 3D para modelar e criar determinados personagens, configurando até certo ponto uma materialização do que até então era apenas ficção, para algo palpável, que pode desta forma recriar no formato físico aquilo que antes estava

contido apenas no imaginário. Algo que nos leva a refletir sobre as disparidades entre esta realidade e as demais que podem possivelmente ser objeto de outros estudos, com propósito similar de verificar a efetividade da utilização das tecnologias como facilitadores do acesso a literatura.

Dos entrevistados, cinco relataram que fazem uso constante de ferramentas tecnológicas como *tablets*, *notebooks*, internet e até mesmo *smartphone*, no desenvolvimento de atividades relacionadas a leitura com seus estudantes, seja com o envio de atividades para serem observadas e executadas em companhia dos pais ou responsáveis, seja no exercício de leitura na própria escola. Dois dos entrevistados relataram fazer uso esporádico das mesmas ferramentas, no qual um mencionou que este uso mais comedido se deve a preferência pelo uso do livro no formato tradicional impresso em detrimento das versões digitais, por considerar o contato com o livro físico insubstituível. Tonnac (2010, p. 08), enfatiza que:

[...] se o livro eletrônico terminar por se impor em detrimento do livro impresso, há poucas razões para que seja capaz de tirá-lo de nossas casas e de nossos hábitos. Portanto, o e-book não matará o livro – como Gutenberg e sua genial invenção não suprimiram de um dia para o outro o uso dos códices, nem este, o comércio dos rolos de papiros ou volumina.

Destes cinco educadores que afirmaram fazer uso constante das ferramentas tecnológicas para familiarizar os estudantes com a prática da leitura, todos afirmaram que o interesse pelo livro físico observado nas crianças era recorrente, porém momentâneo, e que muitas vezes era dificultoso conseguir fazer com que o estudante apresentasse qualquer estímulo sobre o hábito da leitura, deste modo, procurando nos impressos um certo dinamismo e interação advindo das tecnologias com as quais as crianças tinham contato em seu cotidiano fora do âmbito escolar.

Estes mesmos educadores perceberam que ao mudar a abordagem e introduzir a literatura através dos meios digitais, a familiaridade das crianças com tais ferramentas eletrônicas e com o dinamismo presente em suas interfaces fez com que a interação durante a contação de histórias e até mesmo quando alguma leitura era sugerida como atividade para casa, a participação era mais efetiva do que fazendo uso tão somente da versão impressa de uma mesma obra.

Em contrapartida com essa mesma realidade tão reveladora,

quatro professores afirmaram que a abordagem por meio das ferramentas digitais atuou como incentivadora para que seus alunos procurassem versões tradicionais impressas de livros que foram apresentados em sala de aula. Um destes educadores, relatou que fora inclusive procurado por um dos pais para buscar mais informações sobre onde poderia encontrar os livros que foram apresentados em sala de aula no formato digital, bem como quais outras obras infantis poderiam ser adquiridas, pois percebera em seu filho um maior interesse pela leitura, algo que não era observado em casa anteriormente a aplicação de tal abordagem pelo professor.

Uma percepção recorrente nos relatos coletados durante as entrevistas é a de que, o formato digital pode atuar como facilitador desse primeiro contato da criança com o universo da leitura. Há essa realidade atual, na qual a tecnologia se faz presente no cotidiano de todos, desde jovens até adultos, entretanto sabe-se que o público infantil atual já tem na tecnologia uma realidade presente, constante e natural, haja visto o caráter enraizado que o contexto digital apresenta em nossa sociedade.

Todos os sete entrevistados afirmaram que os estudantes demonstraram maior interesse aos conteúdos expostos durante a aula, quando estes estão atrelados a alguma ferramenta digital, independente de qual seja, demonstrando participação e maior domínio do conteúdo abordado em detrimento à quando as aulas são ministradas de forma tradicional.

Este cenário corrobora com o entendimento de que há a necessidade de aprimorar as abordagens em sala de aula, para que incorporem tais elementos como parte atuante do processo didático. Se antes as ilustrações eram o que chamavam mais atenção, quando se tratava de livros em sala de aula, agora observa-se a necessidade de sair do formato analógico e estático para algo mais próximo o possível daquilo que o estudante percebe em seu cotidiano, visto que esse confronto de realidades é inevitável quando se trata de uma geração que está em contato constante com a tecnologia, desde os primeiros dias de vida.

Os sete entrevistados também afirmaram que acreditam ser irreversível ou ainda impossível, dentro dos contextos vivenciados, deixar de implementar recursos digitais para auxiliar no processo de formação de novos leitores. Todos também afirmaram que as ferramentas digitais já fazem parte do cotidiano de seus estudantes em variados aspectos de seu dia a dia, e que é possível perceber que os mesmos não aparentam

maiores dificuldades em manusear dispositivos eletrônicos, inclusive em alguns casos demonstrando mais aptidão com tais ferramentas, do que o próprio educador.

O primeiro entrevistado concluiu que as novas tecnologias são importantíssimas e indispensáveis, sendo este um caminho irretratável que deve ser incorporado não somente aos livros e a literatura, mas ao processo educacional como um todo.

O segundo entrevistado mostrou-se um pouco mais reticente quanto ao emprego de tais ferramentas, demonstrando-se mais apegado ao formato tradicional dos livros impressos e procurando manter o uso de tecnologias apenas para as atividades nas quais seu uso seria indispensável.

A terceira entrevistada apontou as ferramentas digitais como impulsionadoras no processo de formação de seus alunos, sendo afirmativamente entusiasta deste meio e suas variadas aplicações em sala de aula, relatando que por meio da tecnologia há uma maior sinergia nas interações entre educador e alunos, possibilitando um diálogo muito mais produtivo com a tecnologia embarcada em suas abordagens enquanto leciona.

A quarta entrevistada afirmou que em sua percepção, a possibilidade de integrar as duas abordagens, tanto a do livro impresso, quanto a do formato digital, em busca de cultivar em seus alunos o apreço pela leitura; inclusive acredita que uma abordagem complementa a outra. Esta professora afirmou ainda que é uma realidade que a mesma vivencia em sua casa, onde também há crianças com a mesma faixa de idade e deste modo, pode perceber na prática como o interesse dos pequenos por “quase tudo que é eletrônico ou que possui uma tela sensível ao toque” é muito marcante e significativa. O relato desta educadora mostrou-se bem contundente em colocar a integração entre as duas formas de consumo de literatura como “imprescindível ao ato de cultivar amor pela leitura”, segundo suas próprias palavras.

O quinto entrevistado demonstrou grande proximidade com os termos, técnicas, ferramentas e possibilidades permitidas através da introdução das tecnologias no processo formativo de novos leitores. Sua justificativa fora a de que “é uma realidade que já se vivencia na faculdade atualmente” onde segundo o mesmo “formatos digitais são observados em várias instâncias durante a graduação”. Aqui podemos perceber que

mesmo sem que haja um movimento específico quando a incorporação de tais formatos ao processo formativo como um todo, de forma quase que orgânica, já é uma realidade presente no cotidiano de muitos educadores que acabam de deixar a universidade e ingressam no mercado de trabalho.

A sexta entrevistada descreve a utilização das ferramentas tecnológicas em seu cotidiano na escola como algo naturalmente incorporado, de tal modo que não se vê mais atuando em sala de aula sem a possibilidade de empregar tais recursos no desenvolvimento de suas atividades. Ela indaga que é ainda há muitas outras aplicabilidades que podem ser exploradas não só por ela, mas por demais profissionais da educação, não só na literatura, mas em outras áreas específicas, mas sempre afirmando que está no processo de formação de novos leitores a parte mais indispensável da sinergia entre o digital e a formação de novos leitores ávidos pelo consumo de mais obras literárias, pois como a mesma afirmou “é preciso formar novos leitores, construir pensamento crítico, saber interpretar o mundo que eles estão por conquistar”.

O sétimo entrevistado, que por sinal apresentou-se como o maior entusiasta do uso dos formatos digitais para possibilitar o acesso dos estudantes ao contato com obras literárias, seja desde as crianças até os adolescentes, relatou que a aplicação de ferramentas tecnológicas no processo formativo de leitores “pode representar uma verdadeira revolução em sala de aula”, deixando claro seu entendimento de que nos dias atuais não há como se construir uma educação que não seja baseada no emprego de novas tecnologias. Consequentemente está no emprego desta via digital a possibilidade de popularizar o consumo de obras literárias, de cultivar o hábito da leitura e de formar estudantes com o máximo de conhecimento possível, integrando tanto a possibilidade do livro físico impresso, quanto os formatos acessíveis via *smartphones*, *tablets* e computadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou compreender, que dentre muitas realidades vivenciadas por educadores e estudantes em nossa região, e mesmo por ser um espaço institucional privado de ensino, atendendo a um público pertencente a um nicho com condições sociais e financeiras que

destoam da grande maioria da população do município em questão, surgem a possibilidade de que novos estudos sejam realizados sobre a temática, observando as condições, possibilidades e realidades educacionais, com o objetivo de obter uma perspectiva ainda mais ampla. Entretanto, é perceptível que o contexto do acesso a literatura em plena era digital traz consigo uma irreversível sinergia entre o tradicional livro impresso e as novas possibilidades inerentes ao formato digital.

É válido ressaltar que a leitura em tela possibilita um universo maior de possibilidades, como a interatividade com os sons e as ilustrações, dando assim, margem a novos gêneros textuais e literários. De outro lado, conforme aponta Zilberman (2012, p. 235), “é mister admitir que o livro tem seu lugar garantido no interior da cultura e da civilização contemporânea”, pois mesmo seu formato sendo alterado em decorrência das novas conquistas tecnológicas, ele sempre será a ferramenta base para a aquisição de conhecimento, independente das transformações que venha a sofrer.

Observa-se nos discursos analisados nesta pesquisa, que existe ainda um pequeno receio de alguns profissionais em adotar os novos formatos. No entanto, maioria dos educadores compreende que é um caminho a ser seguido com alta receptividade por parte dos estudantes, sendo o uso de ferramentas tecnológicas um grande aliado do educar em sala de aula, principalmente quando se trata de literatura, do acesso a obras literárias, da formação de novos leitores e da introdução do contexto do consumo de livros de forma orgânica por parte dos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desta maneira, a partir da análise realizada é possível propor novos métodos e ações que possam incrementar ainda mais as abordagens feitas pelos educadores em questão, além de pensar em estratégias que visem também outras realidades e instituições de ensino. Desta forma, entende-se que é preciso mais do que nunca compreender o contexto das ferramentas digitais na formação de novos leitores, sob variadas circunstâncias, realidades e vivências.

Assim, participar desse admirável mundo digital, sem deixar de lado a experiência com a leitura, sobretudo a que estimula a imaginação, a criatividade, a fantasia, o senso estético e crítico, seja o melhor que se possa fazer, para quem atua na área da educação.

REFERÊNCIAS

- BORTONI, R; MARIS, S. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, Série Estratégias de Ensino, n.8, 135p, 2008.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, Coleção Inovação Pedagógica, 2002.
- FERREIRA, E. A. G.R; SILVA, R. R.; VALENTE, T.A. **Literatura infantil e juvenil e ensino: Percursos do Profletras**. 1. ed. Cáceres: UNEMAT, v.08, 228p, 2019.
- FREITAS, A. H. Reflexões sobre a pesquisa acadêmica: Revisão bibliográfica, vivência e conhecimento. **Palíndromo (online)**, v. 08, pp.074-082, 2016.
- INDURSKY, F.; ZINN, M. A. K. Leitura Como Suporte Para a Produção Textual. **Revista Leitura Teoria e Prática**, Nº 5, pp.77-96, 1985.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação de alfabetização divulgará resultados em maio, 2016**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>> Acessado em 25 de Ago. de 2020.
- PRADO, M. D. L. do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf> Acesso em: 29 Fev. 2020.
- SANTOS, M. V. M. dos. A Leitura como prática cotidiana e motivacional: da infância ao crescimento intelectual e discernimento crítico. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.11, n. 1, p.29-37, 2006.
- SANTOS, E.R. dos. Leitura Literária: A Prática da Leitura Literária como Atividade Integrante no Processo de Formação de Leitores dos Alunos do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Município de São João da Baliza/RR. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 07, Vol. 01, p.57-79, 2018.
- SILVA, A. C. da; RABELLO, C. R. L; RIBEIRO, M. A. P. **Apropriações de leitura e escrita: interfaces entre o livro e o espaço virtual**. Volume 3. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, p. 52-63, 2009.

STEINER, J. **Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra.** Tradução Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TONNAC, J. P. Prefácio. In: CARRIÈRE, J. C.; ECO, U. **Não contem com o fim do livro.** Rio de Janeiro; São Paulo: Record, pp.7-14, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

PROJETOS LÚDICOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leila Lourenço Borges¹

Thais Kalil²

Flávio Penteado de Souza³

Joice Ribeiro da Silva⁴

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado “Projetos Lúdicos no Desenvolvimento da Aprendizagem na Educação Infantil”, tendo como objetivo ressaltar a importância do uso de projetos no sistema educacional, sendo que para a execução da mesma é necessário seguir uma série de critérios, a título de exemplo a

-
- 1 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atualmente é Professora efetiva da rede municipal de Nova Ubiratã-MT. E-mail: leilalourencoborges@gmail.com.
 - 2 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: thaiskalil599@hotmail.com.
 - 3 Mestrando em Antropologia Social, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Adicionais para Crianças, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente é Professor da Rede Estadual de Educação no Município de Sinop-MT. Vice Coordenador Geral da Rede Mato-grossense de Formação para as Relações Étnico-raciais (Rede MT Ubuntu). E-mail: flavio.penteado@unemat.br.
 - 4 Mestranda em Letras pela Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestra em Educação pela Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente é Professora da Rede Municipal de Ensino de Sinop-MT.

delimitação do tema a ser trabalhado.

Os objetivos, metas e critérios de avaliação por sua vez possibilitam uma aprendizagem diferenciada por meio dos jogos lúdicos, dos brinquedos e brincadeiras. Há o aprimoramento da criatividade, a capacidade de tomar decisões e o desenvolvimento da cognição motora da criança.

Além destas razões, a ludicidade torna as aulas atrativas para os alunos, onde a partir de situações de descontração o professor pode desenvolver conteúdos multidisciplinares, gerando um ensino significativo, flexivo e dinâmico. Fato que contribui para a amenização da influência, por vezes negativa, por parte de meios de comunicação como o celular, computador e TV, que utilizados de forma errônea servem de auxílio ao crescimento do índice do sedentarismo, problemas visuais, além de difusão de uma ideologia mercantil supérflua.

Portanto, cabe considerar que, segundo Vygotsky (1987), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio, o objeto e o social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. Assim, a ludicidade ocorre quando se trabalha os conteúdos por meio de jogos ou brincadeiras, onde o ato de brincar favorece o desenvolvimento da criança, aprimora seu autoconhecimento e seus métodos de socialização.

Para tanto, utilizou-se autores como: Ariés (1960), que trata sobre o contexto e a história do conceito de infância e o brincar de forma lúdica. Outros como Santanna e Nascimento (2011) e Kishimoto (1993), que discorrem acerca do que vem a significar a ludicidade e suas implicações ao desenvolvimento infantil, ainda sua relação com os jogos e brincadeiras. E demais autores para acentuar aspectos pertinentes a temática.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O BRINCAR COMO FERRAMENTA POTENCIALIZADORA DO ENSINO E APRENDIZAGEM

O brincar é uma atividade fundamental para as crianças, é neste momento que elas criam os meios para (re)descobrir o mundo a sua volta e inserir-se ao contexto social. Um direito previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (2017), de suma importância ao

desenvolvimento infantil, uma ação atrativa e divertida. Em conformidade, Craidy e Kaercher (2001) afirmam que:

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras de faz-de-conta. É pelo brincar e repetir da brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber incorporado a cada novo brincar (p. 103).

E cabe, em relativa parte, à Escola respaldar-se em um eixo norteador de brincadeiras e interações em prol da ampliação do conhecimento. Processo onde o professor tem um papel de preparar materiais, brinquedos e organizar ambientes propícios ao desenvolvimento das atividades, visando instigar uma contínua teia de aprendizados. Brincando a criança constrói conhecimentos e vivencia experiências. Ainda, em relação ao brincar e brincar, Navarro (2008) denota um conceito pertinente sobre a representatividade no imaginário infantil:

O brinquedo seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado. As duas principais características colocadas pelo autor são as regras e a situação imaginária, sempre presentes nas brincadeiras. De acordo com essa teoria, quando as crianças mais novas brincam, elas utilizam muito a situação imaginária, a imaginação está presente com força, enquanto as regras ficam mais ocultas, mas não deixam de existir. A brincadeira de casinha é um exemplo do brincar das crianças pequenas, em que o imaginário reina, mas certas regras de comportamento devem ser seguidas. Com o passar do tempo, as regras vão tomando mais espaço e a situação imaginária vai diminuindo, como num jogo de queimada em que as regras são primordiais, mas a situação imaginária de dois lados opostos em “guerra” e de comportamentos diferentes daqueles da vida real não deixam de existir (p. 2126).

Como bem visto, as crianças utilizam-se de várias maneiras para transmitir o seu modo de ser, estar e se reconhecer no mundo, questões que recebem constantes estímulos no ambiente educacional mediante a aquisição de conhecimentos. Ela faz uso do simbólico, do faz de conta para fragmentar e (re)criar os ambientes e personagens com os quais entra em contato, principalmente em meio as brincadeiras e jogos.

A criança em fase escolar tem um olhar atento às novas descobertas e desafios, a cada dia ela vê novas maneiras de brincar e interagir, seja individualmente ou em grupos, em casa ou na escola. Como aborda

Rossler (2006):

[...] a brincadeira infantil consiste numa atividade de importância fundamental para o desenvolvimento psíquico do indivíduo e, assim, para o desenvolvimento da própria sociedade, uma vez que por essa atividade desenvolvem-se nos indivíduos aquelas capacidades, aptidões e faculdades, físicas e psíquicas, que são pré-requisitos para o desenvolvimento do gênero humano, da humanidade (p. 62).

Quando a criança brinca de faz-de-conta, ela se utiliza de uma série de associações conceituais, entrelaçando saberes internos e externos em prol de unir ao imaginário recriações do mundo real e/ou vice-versa. Ao recriar situações vivenciadas em casa, fazer imitações e representações do que se apresenta a sua volta, ela brincando atribui, produz e re-produz valores simbólicos aos bens culturais.

2.2 O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O lúdico, na educação infantil, presente e interligado às ações cotidianas desenvolvidas no ambiente escolar, tem um papel fundamental. Sua origem terminológica remonta ao latim *ludus*, que significa brincar. Segundo Santanna e Nascimento (2011):

O lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão [...]. O brincar esteve presente em todas as épocas da humanidade, mantendo-se até os dias atuais. Em cada época, conforme o contexto histórico vivido pelos povos e conforme o pensamento estabelecido para tal, sempre foi algo natural, vivido por todos e também utilizado como um instrumento com um caráter educativo para o desenvolvimento do indivíduo (p. 20).

Assim, a ludicidade possui distintos aspectos, encontra-se presente tanto dentro da instituição educacional quanto fora dela. Este é um termo que não se restringe somente a algo estático, é natural, responsável pela alegria e prazer no brincar e interagir entre os indivíduos.

E sendo a escola um local que possibilita as mais diversas formas de aprendizagem, a inserção do lúdico traz um valor mais significativo às práticas pedagógicas. Onde as crianças têm um desejo maior pelo aprender, um aprender brincando. Em consonância, segundo Barros (2009):

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não

pode ser visto somente com fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o (p. 54).

A criança vê o mundo com olhos diferentes aos do adulto, ela sonha, imagina e cria seus próprios meios e modos de ser. E a ludicidade faz parte deste universo rico de saberes que a mesma apresenta desde o seu nascimento. Na Educação infantil a criança está iniciando a sua caminhada na vida educacional e nesta fase ela desenvolve seu caráter como indivíduo. Em relação a isto, Kishimoto (1993) aponta que:

[...] a criança procura o jogo como necessidade e não como distração (...). É pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más, a sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ela executa (p. 10).

Portanto, a esta questão a escola de Educação Infantil tem um papel primordial a desenvolver, nesta, faz-se de suma relevância saber trabalhar a ludicidade com as crianças, desde os bebês até os pequenos, com cinco anos e onze meses, idade em que concluem a Educação Infantil – primeira etapa da Educação básica.

Adiante, é notório na fala de algumas das professoras entrevistadas, que relatam acerca do uso do brincar como estratégia primordial no desenvolvimento infantil e ressaltam o porquê do brincar na Educação Infantil, a significância do aqui dito:

(01) Professora⁵ 01: *“Acredito que o lúdico e o brincar possibilitam um aprendizado muito bom as crianças, elas aprendem brincando e se divertem”.*

(02) Professora 02: *“As brincadeiras podem reforçar conceitos que podem ajudar no desenvolvimento dos bebês na Educação Infantil, porque por meio disso eles se expressam e interagem com os colegas”.*

(03) Professora 03: *“Aprendendo de forma lúdica a criança interage com o conhecimento que tem sentido, que tem significado para a mesma”.*

5 Fica definido que os professores participantes na pesquisa são definidos por números, garantindo, assim o sigilo de suas identidades.

Como visto, as falas das docentes apresentam conceitos importantes sobre as questões já relacionadas anteriormente e ressaltam o valor do uso do lúdico no desenvolvimento das aulas e demais ações dentro do âmbito escolar infantil. Isso demonstra que as professoras sabem da relevância de ocorrer dada ação na formação das crianças.

Além disso, faz-se importante o professor conhecer como se deve aplicar determinada atividade e em que momento deve mediar sua interação com as crianças. Os jogos e brincadeiras são ferramentas que o auxiliam neste processo. As brincadeiras fazem parte do imaginário infantil e estas podem trazer um novo significado a determinada atividade em sala, gerando a oportunidade das crianças verem e pensarem de forma diferente.

2.3 O PROJETO LÚDICO NO AMBIENTE ESCOLAR

A pedagogia de projetos educacionais possibilita dar um sentido mais amplo às práticas escolares. Não permitindo assim, que as informações sejam simplesmente acumuladas e transmitidas mecanicamente por parte dos professores e decoradas pelos alunos. Deste modo, surge a necessidade de se discutir a aprendizagem pela construção de seu próprio conhecimento, a partir do ser biológico e toda a estrutura de formação do conhecimento no cérebro, relacionado também a influência de sua formação sociocultural somada aos aspectos genéticos.

Faz-se necessário ter uma delimitação do tema a ser trabalhado e conhecer previamente o que será pesquisado, assim como ter uma meta de aprendizagem para os educandos. Organizar as atividades relacionadas ao projeto em um cronograma, onde tenham um determinado tempo para ser realizadas. Outro passo importante se dá pela seleção prévia de recursos e materiais que serão utilizados, além do estabelecimento de critérios de avaliação durante a aplicação do projeto.

Os projetos no ambiente escolar devem contemplar as reais necessidades de seus educandos, visando acrescentar de forma significativa em seu aprendizado. Ainda devem valorizar a realidade dos alunos, fazendo com que eles se sintam agentes construtores deste processo, participando ativamente das atividades propostas.

Os projetos educacionais trabalhados por meio de jogos mostram que eles proporcionam aos alunos a capacidade de criar, inventar,

fantasiar e ir além das possibilidades conforme o envolvimento nas atividades lúdicas. Estas por sua vez são inerentes ao ser humano, pertencem ao dia-a-dia, uma forma prática de se construir o aprendizado.

Concomitantemente, em relação ao aluno e professor, faz-se importante que o professor tenha o hábito de ler, estudar, pesquisar e elaborar, propiciando aos alunos um mecanismo que dê condições para que os mesmos consigam desenvolver uma autonomia de aprendizado.

Cabe a ressalva de que o aprendizado não ocorre de maneira fácil, não se dá por meio do ato de decorar conteúdos, faz-se necessário que no processo de ensino-aprendizagem os alunos sejam capazes de ter sua própria representação do objeto de estudo, atribuindo significado ao que se aprende, já que:

Quando ocorre este processo dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para o objeto de conhecimento que existe objetivamente. De acordo com o que descrevemos, fica claro que não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas á integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de uma certa estrutura que varia, em vínculos e relações a cada aprendizagem que realizamos (COLL; SOLÉ, 1998, p. 20).

Desta forma, pode-se refletir que os alunos quando ingressam em sua vida escolar não podem ser considerados como uma folha em branco, o que torna indispensável valorizar os conhecimentos advindos de suas experiências em sociedade. Os professores por sua vez precisam valorizar os conhecimentos prévios de cada educando, para assim intermediar a construção de novos saberes.

Desta maneira, alunos, professores e os demais membros da unidade escolar devem estar embasados em uma mesma proposta de desenvolver o espírito crítico, a capacidade de pensar, agir e responder intelectualmente às expectativas em relação aos mesmos, e conseqüentemente construir um aprendizado significativo, para a vida escolar e social.

Também, é interessante o docente ter em mente todos os processos de realização de tais atividades ou projetos. No que se refere aos desafios encontrados pelo professor em seu cotidiano escolar, de acordo com Freire (2001):

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social [...] (p. 98-9).

Assim, neste processo de desenvolver o ensino-aprendizagem pode-se perceber que aprender necessita de uma relação direta do aluno com o professor na busca de conhecimento. Para que isso ocorra, fazem-se necessário interesse de ambas as partes envolvidas, pois aprender por si só já é considerado uma atividade árdua, que exige determinação, modificação e comprometimento com a causa.

A aprendizagem é de extrema importância para a humanidade, por isso o processo de ensino-aprendizagem deve ser bem estruturado, facilitando sua apreensão por parte dos alunos. Pois, mesmo que alguns considerem aprender um processo árduo, cabe aos educadores buscar uma construção educativa para que os alunos descubram que quanto mais difícil a tarefa, maior será a satisfação ao conseguir realizá-la.

2.4 PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola que trabalha com a metodologia da pesquisa realiza diversos projetos que envolvem as relações lúdicas. Estes variam entre projetos institucionais e/ou de sala, em que cada professor o desenvolve de acordo com a realidade da turma. Este é um ponto importante, porque o projeto é planejado e construído em cooperação com as crianças. Sendo elas as agentes deste processo.

Os projetos surgem nas rodas de conversas, momentos de participação, momento de reflexão, de possibilidade de vez e voz, também em situações-problema. Os professores trabalham de acordo com as proposições do mesmo. O docente acaba por ser o mediador e acompanhante em todas as etapas de seu desenvolvimento. Ponto em que a brincadeira acaba por ser:

[...] uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que

ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso ter consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p.27).

Em consonância, na Escola Municipal de Educação Infantil Neuza Fuzinatto Graf existe diversos ambientes que podem ser utilizados para a realização da mesma. As crianças brincam e se divertem em lugares apropriados à sua faixa etária, sendo estes acolhedores e seguros, tais como: o parque de areia, parque de brinquedos, pula-pula, área externa gramada e pátio interno. Adiante, Prado e Almeida (2001) ressaltam que:

No entanto, para fazer a **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**, o professor precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida. Além disso, é fundamental que o professor tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica para saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conceitos utilizados, intuitivamente ou não, na realização do projeto sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo aluno. Outro aspecto importante na atuação do professor é o de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais entre os alunos e respectivas dinâmicas sociais, valores e crenças próprios do contexto em que vivem. Portanto, existem três aspectos fundamentais que o professor precisa considerar para trabalhar com projetos: as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos; as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as possibilidades de sua mediação pedagógica (p. 02-03).

Assim, cada professor, conforme o seu projeto e dentro de seu cronograma, especifica onde e como irá realizar as atividades. Dada a importância de proporcionar a experimentação destes ambientes, a criança passa a ter maior satisfação ao poder brincar e interagir em um local novo, cheio de desafios. Tais fatos aparecem nas falas de algumas professoras entrevistadas:

Professora (04): *“Eu desenvolvi um projeto de sensações em que os bebês podiam sentir com as solas dos pés e palma das mãos experiências diferentes, que*

variavam entre quente, frio, molhado, áspero, macio e etc. Os bebês amaram e eles se alegravam e davam muitas gargalhadas a cada nova sensação apresentava, deste a brincarem de pintura com algumas texturas, mas tudo pensado de acordo com as especificidades das crianças da turminha. Eles podiam comer e ingerir sem nenhum risco os materiais utilizados”.

Professora (05): *“Na minha turminha de creche II, desenvolvemos um projeto que partiu do interesse deles, eles amam cantar e dançar. E a partir disso, teve-se a ideia de trabalhar as habilidades e competências para esta faixa etária com um projeto de músicas tradicionais infantis. Foi ótimo porque eles puderam escolher as músicas, mas eu também levei algumas que achava interessante apresentar a eles”.*

Professora (06): *“Em minha turma fizemos um projeto bem interessante que foi sobre o resgate a brincadeiras antigas, com uma turminha de pré 2. Em primeiro momento fizemos uma pesquisa com elas sobre quais conheciam e também um levantamento sobre que tipo de brincadeiras os pais brincavam na infância e quais utilizavam com os filhos em casa, as crianças trouxeram escrito em seus cadernos o relato dos pais. Dentre elas selecionamos as que mais chamaram a atenção dos pequenos. Visto que a maioria não brinca de jogos e brincadeiras e fica retido somente a televisão, vídeo game e celulares como uma forma de distração e casa. Pode-se ver o quanto foi rico a eles, porque melhorou a coordenação, locomoção, equilíbrio e deu um sentido á mais os momentos de parque, em que eles mesmos formavam pequenos grupos e criavam as regras e estratégias na hora de brincar, somente com o nosso olhar, acompanhando as ações do grupo, sem intervenções”.*

Portanto, dado aos falares acima, pode-se verificar que a escola, aqui *lócus* de pesquisa, realiza projetos coerentes à necessidade de cada turma, alguns envolvem desde técnicas de pintura, música, jogos e brincadeiras até sensações, higiene e saúde. Estes podem ser vivenciados pelas crianças não somente da turma que realiza o projeto, mas também pelos demais da instituição, pois são realizadas algumas exposições de atividades, apresentações e/ou trabalhos de cooperação e interação entre algumas turmas. As vivencias proporcionadas por estes, possibilitam um significativo enriquecimento ao desenvolvimento infantil, bem como auxilia na construção de um sujeito capaz de ser, estar e perceber o mundo que o cerca de forma eficaz.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos lúdicos no ensino possibilitam estudos de forma que a criança desenvolva habilidades construtivas com o mundo externo. Neste ponto, o brincar constitui-se como uma atividade natural libertadora e um excelente instrumento do desenvolvimento ético-moral e da cognição-motora da criança. Os brinquedos aparecem como objetos que subsidiavam as atividades infantis.

Ao término deste trabalho, cabe reafirmar que o lúdico se compõe como a maneira de se trabalhar os conteúdos por meio de jogos e brincadeiras, servindo de estímulo para o desenvolvimento da criança, onde ocorre ainda um melhor aproveitamento intra/extraclasses e maior participação por parte dos estudantes, dado a motivação e prazer.

Também que, a escolha do tema deu-se em virtude de uma experiência vivenciada no decorrer da realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, na parte de observação e monitoria. Onde se percebeu que a mediadora de uma determinada turma não sabia lidar com os seus alunos, os mesmos ficavam andando pela sala o tempo todo. E não houve qualquer reação e/ou tentativa de organização por parte da docente, fato que gerou inquietações às aqui pesquisadoras.

Entretanto, faz-se pertinente ressaltar que em outro estágio, a partir da observação de campo, a professora se mostrou muito eficaz. Houve momentos de trabalho com o lúdico de tal maneira que as crianças, encantadas, permaneceram atentas e empenhadas a aprenderem. Questão que salienta que no brincar a criança descobre e desenvolve as suas habilidades, além de proporcionar um espaço de interação entre o professor e aluno onde ambos se entendem e ampliam a socialização.

Assim, conclui-se que o conhecimento se constrói a cada momento em que a criança tem a possibilidade de poder brincar. E o professor é aquele que cria as oportunidades, oferece materiais e participa das brincadeiras, mediando a construção do conhecimento e dessa forma contribuindo para a difusão do ensino-aprendizagem de maneira criativa, prazerosa e sociável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Franciele P. **A utilização do lúdico no processo ensino**

aprendizagem nos anos iniciais: olhares dos professores. Alta Floresta (MT): União das Faculdades de Alta Floresta (UNIFLOR), 2010.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil:** Conhecimento de mundo. Brasília: Ministério de Educação e Cultura (MEC/ SEF), v. 03, 1998.

_____. **ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: 2017.

COLL, C.; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. *et al.* **Construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil pra que te quero?.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de matemática:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Processo de alfabetização.** Rio de Janeiro: Palmeiras, 1998.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer:** uma introdução. Campinas: Autores associados, 1996.

MOÇO, Anderson. Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. **Revista Nova escola,** São Paulo, n. 241, abr., p. 50-52, 2011.

- NAVARRO, Mariana Stoeterau. O Brincar na Educação Infantil. In: Encontro Nacional de Educação – EDUCERE, 9., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, UNICAMP, 2009, p. 2123-2137.
- PASTELLS, Ángel Alsina I. **Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdicos manipulativos**. Curitiba: Base Editorial, 2009.
- PRADO, Maria E. B. B.; ALMEIDA, Maria E. B. **Pedagogia de Projetos e integração de mídias**. 2001.
- REVISTA CRIAR. “**Brincar = Aprender**: Uma reflexão sobre o ato de brincar”. São Paulo: Editora Criarp, n. 10, jul./ago., p. 10-13, 2006.
- RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e modelagem na matemática**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ROSSLER, João Henrique. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alexandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- SANTANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo R. História do lúdico na educação. **Revista REMAT**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 19-36, 2011.
- STAREPRAVO, Ana Ruth. **Mundo de idéias**: jogando com a matemática, números e operações. Curitiba: Aymarã, 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Kelly Bandeira de Araújo¹

Samara Paula da Costa²

Sandra Aparecida da Costa³

Ana Paula Hartmann⁴

Franciele Lidiane Parizotto Souza⁵

Ariane Bruna dos Santos⁶

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma das modalidades da Educação

- 1 Professora do Ensino Fundamental pela Prefeitura de Tangará da Serra/MT. Pedagoga pela Unemat - Universidade Estadual do Mato Grosso. Especialista em Educação Infantil pela São Luís EAD e Alfabetização e Letramento. E-mail: adryannabandeira@hotmail.com.
- 2 Professora de Educação Infantil pelo município de Sorriso/MT. Especialista em Educação Infantil pela São Luís EAD e Psicopedagogia pela FAVENI- Faculdade de Venda Nova do Imigrante. E-mail: samarapaula03@gmail.com.
- 3 Professora Educação Infantil-Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura Sinop. Pedagoga pela Unemat - Universidade Estadual do Mato Grosso, Psicóloga pela UniFasipe - Centro Universitário Faculdade de Sinop. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela FAC Faculdade Católica Dom Aquino. Especialista em Saúde Mental pela UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: sandrinhaapdacosta@gmail.com.
- 4 Professora do município de Sinop. E-mail: Anaharann67@gmail.com.
- 5 Professora de Ensino Fundamental pela Prefeitura de Tapurah/MT. Pedagoga pela Unic (Universidade de Cuiabá). Linguista pela Unemat- Universidade Estadual do Mato Grosso. Especialista em Psicopedagogia pela FASIP (Faculdade de Sinop). E-mail: franciele_parizotto@hotmail.com.
- 6 Professora de Ensino Fundamental pela Prefeitura de Tapurah/MT. Especialista em Neuropsicopedagogia pela FAVENI- Faculdade de Venda Nova do Imigrante. E-mail: arianebruna@outlook.com.

Básica fundamental para o desenvolvimento da criança, é nessa etapa que se inicia o processo de apropriação do conhecimento por meio do ato de educar, de cuidar e de brincar. As primeiras vivências que as crianças experienciam no ambiente da Educação Infantil irão contribuir para seu desenvolvimento, tendo em vista que elas se encontram em pleno crescimento no que tange ao aspecto cognitivo como também emocional, afetivo e social.

Em 1988 a Educação Infantil começa a ser reconhecida quando sancionada na Constituição Federal de 1988, porém só em 1990, com criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei federal 8069/90, é definida como um dos direitos da criança de 0 a 6 anos o atendimento em estabelecimentos de Educação Infantil.

Na contemporaneidade a Educação Infantil é alvo de diversas discussões, no que compete a sua organização, o trabalho pedagógico e as condições efetivas do cuidado e da educação. De qualquer forma, ela tem papel importante na Educação, sendo a primeira etapa da Educação Básica. Ressaltando que a Educação Infantil tem sua função pedagógica necessária e organizadora da vida de crianças pequenas, e que o professor se torna sujeito importante no desenvolvimento da criança pequena, lhe fornecendo experiência, cuidado e aprendizado, com atividades lúdicas e brincadeiras livres ou direcionadas.

Na Revista Criança do Professor da Educação Infantil do Ministério de Educação, a Educação Infantil “[...] embora responda à necessidade de mães e pais trabalhadores urbanos e rurais e se configure como uma área de trabalho e emprego tem como objetivo principal assegurar o direito da criança à educação” (BRASIL, 2008, p. 9). Assim podemos perceber o quanto a Educação Infantil interfere na vida da criança.

Partindo dessa premissa, o desenho tem o papel de possibilitar descobertas, potencializando o desenvolvimento infantil no processo formativo, o desenho é primordial para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, criação, desenvoltura e mais um leque de aprendizagens. As leituras apontam que o desenho contribui para o desenvolvimento cognoscente e socioafetivo da criança e se faz presente desde a infância. É um processo contínuo de construção que envolve vários sentidos do ser humano.

O desenho é utilizado na escola, como um instrumento para o

desenvolvimento artístico e sensibilidade, em outras palavras, para desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e cultural da criação. Por meio dessa arte as crianças ampliam sua sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, aprendem com sensibilidade.

2 O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho infantil tem se constituído como um tema de investigação de vários pesquisadores, ganhando uma maior visibilidade, mas somente no final do século XX que o interesse pela temática começou a ser despertado por parte dos teóricos em diversas áreas do conhecimento. O desenho é uma forma da criança se comunicar e expressar seus sentimentos.

Assim, a arte na idade infantil, mais do que um entretenimento, é um entendimento significativo da criança, consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos em que ela vive com os quais ela se identifica. Isso porque a arte proporciona a ela uma vasta gama de possibilidades, sendo muito importante para o seu contínuo processo de crescimento perceptual e emocional. Como falarmos de desenho sem falarmos de artes? Pois é, o desenho constitui-se como uma das diversas expressões e vieses que perpassam a arte.

Sousa (2003) diz que a arte representa uma estrutura formal pelas leis da lógica, ou seja, deve ser simples e objetiva. Já Reis (2003) pontua que a arte é considerada um dos fenômenos humanos mais difíceis de definir não só pela riqueza das suas características, mas também pela forma como tem sido encarada ao longo dos tempos. Ela representa linguagens, pensamentos, movimentos e sentidos, pois implica na articulação homem-criação, ou seja, no ato criativo e crítico. É uma linguagem diferenciada que permite dar significado as coisas do mundo e da vida real ou imaginária.

A arte e suas diversas formas auxiliam no desenvolvimento social, cultural e cognitivo da criança. Ela também tem valor incontestável no desenvolvimento cognitivo pelo seu poder de aguçar a linguagem, a memória, a imaginação, a atenção e várias outras habilidades da criança, tais habilidades são primordiais nessa etapa do desenvolvimento. Neste trabalho estamos damos ênfase à manifestação artística através do desenho.

A palavra desenho, em sua originalidade tem vínculo com a palavra desígnio, que significa vontade de desenvolver alguma coisa, ou que demonstra intenção. Dessa forma podemos afirmar que a criança ao desenhar mostra a sua capacidade de designar (MORAIS, 2012). A criança utiliza o ato de desenhar e suas habilidades artísticas como o meio mais fácil de se expressar, pois a fala está em formação e a escrita longe de ser dominada, pois a fala e a escrita ainda estão em formação. Antes mesmo de aprender a escrever, ela usa o desenho para se comunicar, ou seja, o desenho é de suma relevância para aquisição da linguagem escrita para a criança. Nesse processo de comunicação, em que criança inicia seu processo de escolarização, podemos também citar outras inúmeras formas de linguagem como a música, dança, histórias inventadas e quaisquer movimentos na hora de brincar, que são essenciais para formação da identidade da criança intrínseca a Educação Infantil.

O desenho é um instrumento de comunicação que acompanha a humanidade desde sua existência, ele está inserido em um esquema de representação. É um meio em que o homem expressa seus sentimentos e é capaz de comunicar-se (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Observa-se que desde a pré-história, o desenho era um meio utilizado para o homem da época se comunicar e contar histórias e, principalmente para sobreviver. Era através desses símbolos que a humanidade passava para as gerações seguintes as informações de como viviam, se alimentavam e se protegiam dos riscos existentes.

Assim como no início da humanidade, as crianças que não dominavam a escrita se expressavam através de seus desenhos, rabiscos e formas, há uma representação simbólica para cada traço. O desenho é a arte que partilha emoções e acompanha o homem desde muito tempo, pois sempre foi uma forma de comunicação e expressão.

Podemos afirmar que o desenho sempre existiu como forma de se expressar, desde a antiguidade o homem foi deixando marcas e registros de sua história através do tempo. Portanto, ele sempre esteve presente na vida dos povos. A partir do momento que o desenho agrega a metodologia do professor, este começa a direcionar:

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o

conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os — dons artísticos, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele — transmitir aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (BRASIL, 2001 p.25)

Nesse período a escola não via o desenho como algo importante para o desenvolvimento, e o transformava em imagens já prontas e copiadas ou mimeografadas para colorir, sem muita intencionalidade, fazendo com que a criança deixasse de desenhar espontaneamente. O desenho é expressão pessoal, é um o início de uma identidade em construção, mas na escola, principalmente na Educação Infantil onde a criança inicia seu processo de escolarização, o desenho deve estar presente na metodologia e na didática, agregando aos elementos que o constituem.

Para Pillar (2006) a criança não nasce sabendo desenhar, isso só acontece quando ela tem contato com um objeto. Assim, suas armazões mentais dão a possibilidade para ela representar e dominar o objeto conhecido. A escrita encanta a crianças, mesmo antes de ela saber a representação adequada do signo elas se deslumbram com lápis e papel na mão, um mundo a ser explorado, ela tenta imitar a escrita quando não a domina. Ao ingressar na escola, quando começa o processo de desenvolvimento da escrita, geralmente é concorrido com o desenho (SEBER, 1995).

O desenho para a criança, permite a ela de se expressar ou brincar, estar intimamente associado ao desenvolvimento na infância, onde passa por vários estágios. Cada criança ter suas particularidades e sensibilidades, porém, por meio da interação com o desenho, é capaz de desenvolver o seu processo de aprendizagem.

De acordo com Mèredieu (2006, p. 2), os estudos sobre o desenho foram crescendo e as áreas que se beneficiaram com essa expansão foram a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Estética. A partir de então, essas concepções tiveram uma grande mudança por causa da maneira

que os desenhos infantis eram encarados, como reverses ou mesmo como fracassos, já que eram tidos como uma mera fase de preparação para a arte adulta. “[...] o aparecimento do que se chama arte infantil foi condicionado pela evolução das técnicas gráficas e plásticas e pela difusão cada vez maior do papel e do lápis, ocasionada pela baixa do custo de fabricação desses produtos” (MÈREDIEU, 2006, p. 4).

No século XIX a criança só podia produzir seus desenhos quando eram dados instrumentos e materiais para isso. Todavia durante muito tempo, o papel era um produto caro, e muitas delas não tinham condições de possuir esses aparatos e, por isso, tinham de se contentar em escrever na areia. Com o passar do tempo, os desenhos foram evoluindo com o auxílio de instrumentos e de materiais pensados para o desenvolvimento infantil, com o aparecimento de canetas hidrográficas, principalmente nas escolas do maternal, e com o surgimento do grafismo, utilizando-se muitas cores.

Moreira (1997, p. 28) esclarece que “a criança pequena desenha pelo prazer do gesto, pelo prazer de produzir uma marca. É um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento”. A ação desse movimento é um rabisco que é impossível de ser compreendido pelo adulto e que é a chamado de “garatuja”. O desenho nessa fase não tem compromisso com a representação de qualquer espécie e nem necessidade de ser decodificado, mas para a criança é sim, cheio de significados e que as vezes só ela mesma entende. Com o prazer do gesto, a criança deixa sua marca, com a conquista do controle da mão usando os instrumentos.

Então, “[...] observar como a criança aprende a desenhar é fato fundamental para o trabalho educacional, e conhecer os processos de aprendizagem no desenho promove as transformações de seu ensino” (IAVELBERG, 2013, p. 102). Partindo desse pressuposto, a incumbência dos educadores consiste em saber como a criança aprende e se desenvolve nesse campo de forças nas diferentes culturas, como também cabe à escola oportunizar o ensino das diversas áreas de conhecimento.

É preciso estimular a criatividade das crianças para que elas desenvolvam sua capacidade, Stein (1956, cit por Sousa, 2003) refere-se à criatividade como um processo em que os resultados são obras pessoais. E é exatamente isso, obras cheias de particularidades, pois cada criança

que se expressa através de um desenho colocar ali um pouco de si, um pouco do que está sentindo.

Derdyk (1989) salienta que a criança, enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ela explora muitos campos, com o desenho. Ao desenhar, ela é estimulada a outras manifestações, o que possibilita uma grande caminhada pelo seu imaginário, uma vez que “[...] o desenho também é manifestação da inteligência, a criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade” (DERDYK, 1989, p. 54).

O ato de imaginar não é apenas o ato de pensar, pois não se pode estabelecer o que é real e o que faz parte daquilo que imaginamos. A imaginação faz com que novos espaços e tempos sejam explorados, onde a criança pode estar imaginando o que deseja como o que alguém propôs.

Segundo o livro “A formação do Símbolo da criança” de Jean Piaget (2010), a imaginação trabalha junto com a imitação, pois ambos formam uma representação simbólica. A imitação é a imaginação interiorizada, ela se forma durante os dois primeiros anos de vida, nada é automático ou involuntário, ao contrário, expressa a existência de coordenações inteligentes na aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1991), a criança menor tem sua ação sobre o mundo determinada pelo contexto perceptual e pelos objetos nele contidos. Entretanto, a criança em idade pré-escolar ingressa no universo da brincadeira de faz-de-conta, nesse novo espaço em que desenvolve uma importante função psicológica superior, a imaginação, que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato, possibilitando-lhe transgredir e subverter as regras impostas por ele. Essa criança agora é capaz de transformar o significado dos objetos, modificando um elemento da realidade em outro. (VYGOTSKY, 1991, apud ILKA SCHAPPER SANTOS, 2008, p. 165.).

O mundo infantil é reinventado continuamente, construindo-se e reconstruindo-se de possibilidades e desenvolvendo-se a sua inteligência, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para construção. E, “[...] a criança que tem bastante oportunidade para desenhar certamente, irá explorar uma maior quantidade de tipos variados de grafismos” (DERDYK, 1989 p. 59). Prepondero que a compreensão se torna aguçada, pois, a partir dos

rabiscos, poderão surgir formas básicas que ela precisará durante seu processo de escolarização.

A garatuja, portanto, também é como uma atividade mental, cognitiva e simbólica. Ao desenhar, a criança pode começar a compreender o mundo, aprende a desenhar o que vê e o que as pessoas fazem ao seu redor e, com isso, adquire e assimila níveis de conhecimento.

Ao brincar de desenhar as crianças retiram momentos de suas experiências de vida, ou seja, do seu contexto sócio-histórico-cultural. As crianças são sujeitos que constroem suas relações, onde são necessários que sejam proporcionados condições e recursos para que tenham a possibilidade de enriquecer as suas aprendizagens.

O rabisco se torna o espelho de vivências dessas crianças, ao desenhar a criança consegue expressar suas emoções, e que possibilita conhecermos ela através dos seus rabiscos. Geralmente, na fase infantil não há uma necessidade de nomear os desenhos, mesmo assim pode aparecer conjunto dos seus traços iniciais. “[...] a criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel” (DERDYK, 1989, p. 51). Ou seja, a criança, por meio de seus desenhos, começa a mostrar indícios de sua realidade, emoções e sentimentos vividos por ela. Muitas delas expressam experiências e as vivências do seu mundo. Por isso, o professor deve sempre incentivá-las a desenhar por meio de desafios que despertem sua curiosidade, habilidades, criatividades.

Lowenfeld (1977), explica os tamanhos do desenho infantil e diz que eles “[...] mudam como um todo ou uma parte, de acordo com sua importância. Se formos corrigi-las, iremos interferir no toque emocional que a criança dedica às coisas cujas dimensões exagera”. (LOWENFELD, 1977, p. 31).

Prepondero que não é interessante corrigir essas proporções enquanto a criança estiver se expressando sua criação artística. Não devemos intervir no seu trabalho, para não deixá-la insegura quanto a sua produção, através dela “[...] transmite sua experiência subjetiva do que é importante para ela no ato de desenhar; unicamente demonstra o que se encontra de forma ativa em sua mente” (LOWENFELD, 1977, p. 31). Ou seja, a criança constrói sua experiência alicerçada na sua interpretação pessoal. Portanto, o desenho lhe fornece registros das coisas

importantes para ela.

Com o traçado a criança pode expressar afeto, medo, confiança ou agressividade, um leque de emoções. Segundo Lowenfeld (1977), quando à fase da rabiscção longitudinal chega o rabisco já é intencionado, e a criança já tem noção do que está fazendo, passando a admirar a sua própria arte.

Quando a criança chega à fase da rabiscção acompanhada de fabulação, ela começa nomear os seus desenhos, dando um significado ainda mais expressivo aos seus trabalhos, porque em “[...] determinado tempo, a criança descobrirá que existe uma ligação entre seus movimentos e os traços que faz no papel, isto pode ocorrer mais ou menos seis meses após ter começado a garatujar” (BRITAIN; LOWENFELD, 1977, p. 120).

Esta nova etapa é de grande interesse no desenvolvimento das crianças. Representa o ponto em que elas começam a dar nomes às suas garatujas. Talvez o menino diga: “está é mãe”, ou “este sou eu correndo”. Contudo, no desenho, não são reconhecíveis nem ele nem mãe. Esta atribuição de nomes às garatujas é de grande significado, pois indica uma transformação no pensamento da criança (BRITAIN; LOWENFELD, 1997, p. 123).

E, mesmo quando os desenhos ainda não têm significados mais expressivos, a criança começa a nomear as suas garatujas, relacionando-as com as coisas da realidade a sua volta, e mesmo que a criança tenha...

[...] Usualmente chegado à fase de atribuição de nomes às suas garatujas, por volta dos três anos e meio, desfrutará, frequentemente, o puro movimento físico e, se receber um novo instrumento de desenho, passará tempo considerável ensaiando essa ferramenta (BRITAIN; LOWENFELD, p. 124).

Nessa fase, a criança se diverte desenhando, rabiscando, descobrindo possibilidades e tornando suas garatujas autênticas. Esse exercício é essencial para ela, e não devemos desviá-los ou interrompê-los, devemos deixá-la livre com seu papel e seu lápis na mão, para que ela possa “expressar sua imaginação”.

Os primeiros traços são, geralmente, fortuitos, e a criança parece não se aperceber de que poderia fazer deles o que quisesse. Variam em comprimento e direção, embora possam repetir-se algumas vezes, à medida que a criança movimentava o braço para trás e para

frente. Além disso, ela pode estar olhando para outro lado, enquanto faz esses traços, e continua ainda garatujando (BRITTAIN; LOWENFELD, 1977, p. 117).

Quando a criança inicia sua vida escola, na educação infantil ela passa pelo processo de adaptação em outro ambiente longe do seio familiar. Nesse novo espaço a criança começa aprender, e traz consigo sua bagagem, o conhecimento adquirido fora da escola, experiências familiares que devem ser sempre consideradas na escola.

O trabalho do professor na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento integral da criança na escola, ele precisa estar atento e observar como a ela está se expressando no grupo e nas atividades, observá-la e uma das ferramentas para essa observação são seus desenhos.

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os desejos persistem independentemente de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se refere a alguma coisa que esta fora dos próprios objetos. Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, nação e com a cultura. (BRASIL, 1988, p.91)

O desenho é um instrumento potencializador, através dele é possível perceber se a criança está se expressando ou está retraída. Ninguém nasce sabendo falar, andar ou ler, assim o desenho é uma ferramenta possível de ser aperfeiçoada e desenvolvida ao longo das fases da vida.

O desenho pode despertar a sensibilidade e as emoções. Durante esta arte de desenhar vários sentidos estão presentes, o olhar, o pensamento, a cor e o gosto sensível pelas formas traduzidas nos traços que aos poucos tornam os desenhos. É um equívoco associar o desenho a apenas movimentos com as mãos, o desenho não se separa do pensamento, estes são indissociáveis há uma ligação entre pensar e desenhar. É uma atividade que pode proporcionar ludicidade e bem-estar.

O desenho na educação infantil é o início do desenvolvimento da aprendizagem. A criança não nasce sabendo a desenhar, mas ao longo do tempo vai aprendendo, aperfeiçoando e adquirindo habilidades na medida em que vai passando pelas fases que envolvem o desenho.

O professor deve estimular a criança oferecendo ambientes

diversificados, significativos e capazes de levar a criança a interagir, um ambiente e um planejamento com intenções propiciar momentos de criação. Podendo aliar o desenho com atividades que oportunizam momentos de ludicidade a criança, assim a construção do conhecimento vai se expandindo. Permitir que a criança também desenhe livremente em estruturas diferentes contribui para o desenvolvimento motor e emocional da aprendizagem.

O professor precisa olhar sobre o Ensino de Artes Visuais, com uma ferramenta potencializadora do seu trabalho pedagógico, e não considerar concepções arcaicas e olhar para os desenhos com sensibilidade, muitas vezes ao nossos olhos são só rabiscos sem muito significado, mas pode ser que para a criança seja a externalização de um sentimento ou mesmo de uma aprendizagem.

Precisa ofertar espaços variados para estimular o contato com a Arte em diferentes locais. A prática do professor leva as crianças a se envolverem em atividades criativas e estimuladoras que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento com o desenho, e o desenho é um fator primordial no tocante desse desenvolvimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer sobre a contribuição do desenho na educação infantil, consideramos relevante destacar pontos, como que os primeiros anos de vida, que é uma fase repleta de significados para o desenvolvimento das crianças. Assim, o desenho marca o desenvolvimento da infância, pois, em cada estágio que a criança vivencia, ela vai expressando seus medos, suas tristezas e suas alegrias e vai desvelando sua subjetividade, pois ela projeta no papel o seu esquema corporal, representando seus impulsos, seus desejos, suas emoções e seus sentimentos.

A fase de conhecimentos e descobertas essenciais na área cognitiva, afetiva, social, linguística e psicomotora é a etapa importantíssima no processo de desenvolvimento, em que o desenho contribui com esses aspectos, agregando e possibilitando saberes. Para uma melhor aprendizagem da criança, é necessário explorar desde cedo os estímulos e os desenhos, sejam eles rabiscos, garatujas ou riscos aleatórios, pois todos podem expressar a sensibilidade, coordenação e noções de tempo e espaço,

o olhar, as emoções.

De acordo com as leituras sugeridas observa-se que a utilização dos desenhos, são trabalhadas de forma bem diversificada, apropriam-se de variados repertórios para se obter os objetivos desejados, focando em projetos e planejamentos e explorando métodos diversos que o desenho proporciona.

Com base nas leituras percebemos que no cotidiano da Educação Infantil há utilização do desenho utilizando-os e propiciando vivências e experiências pessoais, assim há uma prática pedagógica que contemple o desenho, como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento das crianças.

O desenho é uma importante ferramenta pedagógica. O trabalho com desenho discutido nesse trabalho possibilitou compreender como este pode ajudar a criança e pode sim no futuro quem sabe, vislumbrar uma dessas carreiras que arte possibilita, mas professor precisa ter sempre um objetivo a se trabalhar a arte e suas formas, como o desenho. Deve direcionar o desenho para o desenvolvimento integral da criança, aliando a arte a elementos pertinentes do currículo da Educação Infantil.

A criança, ao desenhar, vai adquirindo aprendizagens, deixando sua marca registrada no papel, como uma identidade, uma vez que, antes de aprender a escrever, ela desenha. É como se os desenhos falassem, chegando mesmo a ser em algum determinado momento do desenvolvimento infantil uma espécie de “caligrafia”, pois durante a criação do desenho, a criança vai adquirindo experiências importantes para o seu desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético e criador.

O desenho é, portanto, uma importante ferramenta pedagógica, ele possibilita as crianças conhecerem um leque de oportunidades, inclusive podendo vir a se tornar uma carreira no mercado de trabalho, assim, atividade que venham estimular a criatividade são essenciais nas propostas a serem desenvolvidas pelo professor, aliando a arte a elementos pertinentes a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Edu-

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001

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

BRITAIN, W. Lambert; LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/viktor-lowenfeld-e-w-lambert-brittain/desenvolvimento-da-capacidade-criadora/3907188207> Acesso em: 25/06/2021.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/edith-derdyk/formas-de-pensar-o-desenho/785170439> Acesso em: 28/06/2021.

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990. <https://www.estantevirtual.com.br/livros/edith-derdyk/formas-de-pensar-o-desenho/785170439> Acesso em: 26/06/2021.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/edith-derdyk/formas-de-pensar-o-desenho/785170439> Acesso em: 26/06/2021.

FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte: O dia a dia na sala de aula**. Rio de Janeiro: WAK, 2005.

LAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1470>. Acesso em: 26/06/2021.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. 2 ed. São Paulo. Mestre Jou, 1977. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/449/1/01d14t06.pdf> . Acesso em; 27/06/2021

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORAIS, Daniela Silva. **O desenho na Educação Infantil: o olhar e as expectativas do professor.** RJ.: Niterói: 2012.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: A educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1997.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & escrita como sistema de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

REIS, R. (2003). Educação pela Arte. Lisboa: Universidade Aberta disponível em: https://betabuzz.com/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+pela+arte&clid=a7v89&lp_1=pt&lp_c=br&chid=01010760101002&lp_at=4&lp_ax=11111&msckid=feb1f5c675b-914c76797a9638dfe3150 acesso em 02/06/2021.

SEBER, Maria da Glória. LUIZ, Vera Lúcia Freire de Freitas, (colaboradora). **Psicologia do Pré – Escolar: Uma Visão Construtivista.** Editora Moderna, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt&format> Acesso em: 01/07/2021.

ROSEMBERG, F. **Expansão da Educação Infantil e processo de exclusão.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 1, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDV-CXDQZNGL/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 26/06/2021

SONHAR, PLANEJAR E ALCANÇAR EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA CRIANÇAS PEQUENAS

Maristela Aparecida Felipim¹

Rúbia Beatriz Renner Aguiar²

Sueli Francisco Oliveira³

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é o relato de uma experiência, que tem como tema a educação financeira para crianças pequenas de quatro anos e onze meses. Trata-se da descrição do projeto Sonhar, Planejar e Alcançar, que foi desenvolvido no ano de dois mil e dezenove, na Escola Municipal de Educação Infantil Tatiana Belinky, situada na Rua João Pedro Moreira de Carvalho, 556, Bairro Menino Jesus, Sinop/MT, com a turma Fase I D, período matutino.

A educação financeira na educação infantil é um tema relevante e vale tratá-lo com carinho, para que as próximas gerações possam aproveitar os benefícios do bom uso do dinheiro, de maneira precoce, sem ter que sofrer tanto na fase final da vida, quando necessitamos de maiores quantias disponíveis, principalmente com demandas para cuidados com a saúde.

Como vivemos em uma sociedade capitalista, já crescemos tendo de lidar com tudo aquilo que o dinheiro e a falta dele podem nos proporcionar; muitas das vezes, o mal planejamento financeiro prejudica

-
- 1 Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Integradas Matogrossenses de Ciências Sociais e Humanas – Instituto Cuiabano Matogrossense. maristelafelipim@hotmail.com.
 - 2 Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso UNEMAT Sinop. rubiasinop@gmail.com.
 - 3 Especialista em Educação Especial pela Faculdade Tecnológica – Equipe Darwin. suelifranciscodeoliveira@gmail.com.

o convívio com a família e a sociedade. Logo, este projeto tem como objetivo expor, através de experiências lúdicas, a importância de usar o dinheiro, de forma planejada. As crianças são inseridas desde muito pequenas no sistema monetário, observam, cotidianamente, situações que os adultos lidam com o dinheiro, pagando, recebendo, dando troco, comprando e vendendo.

Viver essas situações desperta nelas o desejo de se apropriar também desse conhecimento, o que facilita a aprendizagem, porque existe o interesse. Por isso, planejar seus gastos financeiros deve ser uma atividade que comece ainda na infância para que a criança possa saber distinguir desejos e necessidades de consumo, para planejar como ganhar, como poupar, como gastar e como doar.

A Metodologia aplicada foi a pedagogia de projetos, onde entende-se que o mesmo, abrange uma postura interdisciplinar, ou seja, a pedagogia de projetos possibilita ir além de um projeto, pois amplia a possibilidade do desenvolvimento de outras aprendizagens e descobertas. Professor e criança, tornam-se pesquisadores, o professor é o mediador do processo ensino/aprendizagem e a criança torna-se protagonista de sua própria aprendizagem.

No primeiro capítulo foi abordado concepções teóricas sobre a educação financeira, já no segundo capítulo relata-se como foi o desenvolvimento do projeto, desde o surgimento, até a concretização dos objetivos. O trabalho desenvolvido na Educação Infantil é de grande importância para o desenvolvimento integral da criança, portanto, torna-se propício ensinar e esclarecer as crianças da relevância de administrar seus recursos financeiros, para concretizarem seus sonhos.

2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A aprendizagem na infância ocorre de forma simples e natural, no entanto, esta aprendizagem tem que ser significativa e experienciada através das interações e brincadeiras, para que a criança pequena, quando adulto, possa ter criticidade em todas as escolhas da vida. De acordo com D' Aquino (2008), o objetivo da educação financeira é deixar a criança experienciar o ato de poupar, para depois vivenciar suas primeiras escolhas de adquirir o que o sonhou e planejou. Uma criança que tem uma

aprendizagem sobre como lidar com o dinheiro, terá mais facilidade de ser um adulto capaz de controlar seus gastos, ou seja, um melhor gestor da própria vida financeira.

A educação financeira de cada pessoa reflete diretamente nos grupos ao qual está inserido, como família e sociedade. Seguindo essa linha de pensamento, vale ressaltar que a responsabilidade de formar cidadãos responsáveis com suas finanças, não cabe somente ao ambiente escolar, mas também familiar. No entanto, cabe a Educação Infantil, proporcionar o desenvolvimento integral da criança, em seus princípios éticos, políticos e estéticos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, ela é a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (DCNEI, p.12, 2010)

A família, é o primeiro grupo social ao qual a criança faz parte, é fundamental que haja como base, no seio familiar, a responsabilidade financeira, pois é neste ambiente social que as crianças vão estabelecer as primeiras relações consigo mesmas e com o mundo ao redor delas, conseqüentemente, é onde vão aprender a interagir e lidar com o dinheiro.

Dessa forma, é de fundamental importância as relações afetivas entre família e escola, para que em ambos ambientes sociais, haja uma comunhão de ensinamentos, proporcionando novas aprendizagens. A educação financeira infantil promove a busca pelo equilíbrio, entre planejar para gastar, despertando o senso de responsabilidade financeira, para que a criança pequena quando adulta, seja capaz de realizar o seu gerenciamento financeiro com pensamento empreendedor, que o permitirá estabelecer metas e atingir com sucesso seus objetivos de vida.

A educação financeira é um dos pilares para formar cidadãos responsáveis e conscientes para viver na sociedade contemporânea, preservando a natureza por meio da redução, reutilização e reciclagem de materiais. Juntos escola e família podem formar pessoas bem-sucedidas, que se destaquem na vida pessoal, profissional, por meio do planejamento

de suas metas de forma consciente e sustentável de consumir e poupar. D'Aquino conceitua educação financeira como a:

Capacidade, possibilidade de ensinar a criança aqueles quatro pontos que eu uso sempre como referência. Que ela seja capaz de aprender a ganhar dinheiro, ou seja, que ela seja capaz de resolver problemas, ganhar dinheiro é resolver problemas. Em tese, quanto maior a capacidade de resolução de problemas de alguém, maior o dinheiro que ela possível a ganhar. Ensinar a criança a ser capaz de poupar: Poupar é a capacidade de planejar no tempo a realização de um desejo, se há um benefício nesse adiamento. Ensinar a gastar dinheiro: Gastar dinheiro é fazer escolhas. Então, a educação financeira precisa fazer bom uso do estímulo que as crianças se apercebam das escolhas dessa fase, das consequências dessa escolha. A educação financeira inclui dar as crianças condições de perceberem que elas são capazes de se doar em tempo e talento. Mas tudo isso tem que ser abrigado sob a convicção de que todo ganho e todo uso do dinheiro deve ser regido pela mais estrita ética. (D'AQUINO, 2012 apud SOUZA, 2018, p. 34).

Sobre como introduzir a educação financeira para crianças, tanto no ambiente familiar, como na escola, D'Aquino (2008, p. 14) descreve que, faz-se necessário seguir quatro pilares, sendo eles:

“Como ganhar: A ideia de que para garantir solidez financeira à via dos herdeiros basta assegurar o estudo em bons colégios, e, na sequência, excelentes universidades, pode ter servido, com muita sorte, à educação que recebermos que nossos pais. As condições do mercado de trabalho que nossos filhos conhecerão exigirão outros roteiros. Afinal, se, de um lado, a medicina, nos dias de melhor humor, acena com a boa notícia de que nossos filhos tiveram até os 120 anos, os estudiosos da economia não têm sido tão otimistas assim. As notícias que chegam por esses últimos dão conta da crescente redução no número de vagas em quase todos os setores. Ou seja, mais gente disputando um número cada vez menos de empregos. Nossos filhos terão esse problema a resolver pelo meio do caminho

Como poupar: As crianças devem ser levadas a perceber que o prazer de poupar é semelhante ao que se obtém ao gastar dinheiro. São prazeres complementares. É por essa razão que o apego exagerado ao dinheiro é tão preocupante quanto a displicência irresponsável com os gastos. Ensinar os filhos a reconhecer a dualidade desses prazeres, sabendo conviver com o melhor de cada um, não é difícil. No entanto, como em quase tudo que diz respeito ao modo como a mentalidade de uma pessoa é formada, quando menor a

criança, mais fácil será.

Como gastar: Gastar dinheiro é fazer escolhas. Ensinar os filhos a discernir as consequências de seguiressaouaquelaopção torna-os responsáveis pelodestinoqueconstroem.

Como doar: A doação de dinheiro é a forma mais fácil e descompromissada de generosidade. Contudo, é na doação de tempo e talento que a gente se entrega de fato. Levar as crianças a perceberem que são capazes de generosidade implica estarmos atentos às suas manifestações cotidianas de atenção e apreço pelos outros. Percebê-las e, principalmente, sinalizá-las como gestos bem-vindos. Se não dissermos a nossos filhos que eles são capazes de generosidade, eles não saberão que são. E, com o tempo, deixarão de sê-lo. Acima de tudo isso, é essencial ensinar as crianças que o ganho e o uso do dinheiro devem ser obrigatoriamente regulados pelos preceitos da ética e da responsabilidade social. Sem essa condição precípua, nada mais do que seja ensinado em relação ao dinheiro faz qualquer sentido vale realmente apena. ”

Tendo como base os quatro pilares do ensino da educação financeira para crianças pequenas, D’Aquino (2008), coloca que cada pilar foi representado por uma etapa realizada durante, não necessariamente em ordem metódica, como práticas mistas e contínuas.

Primeiro pilar - “Como ganhar”: foi colocado em prática ao estabelecer como iriam ocorrer os ganhos do projeto (recolhimento de latas recicláveis).

O Segundo pilar - “Como poupar”: este foi praticado estabelecendo a continuidade com o pilar anterior, provendo recurso financeiro através da venda das latinhas para a reciclagem. Mantendo o dinheiro adquirido guardado até ter o suficiente para alcançar a meta escolhida pela turma na idealização do projeto, destacando que os desejos estabelecidos de forma conjunta seriam o foco das ações.

Terceiro pilar - “Como gastar”: De maneira não linear e constante, este pilar foi estabelecido na idealização do que seria feito com o dinheiro adquirido, isto é, as metas a serem atingidas pelas crianças Ficou representado pelos desejos a serem realizados que foram escolhidos por elas.

Quarto pilar - “Como doar”: foi o pilar usado de diversas formas, em vários conceitos, desenvolvidos com o realizar das atividades, ficou implícito na doação do tempo e da disposição de todos que participaram das atividades; das famílias juntamente com as crianças, que recolheram as latas de alumínio; na abdicação de desejos individuais em prol da

realização dos desejos coletivos estabelecidos; no compartilhamento de prêmios adquiridos com os esforços conjuntos; no compartilhamento de lanches durante os passeios, promovendo assim à socialização, a generosidade, a empatia, a prosperidade e o espírito de equipe e coletividade.

3 SONHAR, PLANEJAR E ALCANÇAR

O projeto Sonhar, Planejar e Alcançar, foi apresentado aos pais em uma reunião, esclarecendo como seria o desenvolvimento do mesmo e a importância da parceria deles, para o sucesso do projeto. No dia seguinte, explicou-se em roda de conversa para as crianças o que seria sonhos coletivos e individuais, e que no ano passado a turma conseguiu realizar seus sonhos coletivos, através da venda de latinhas e que esta ideia tinha partido de uma das crianças da época.

Sendo assim, procuramos uma forma de trabalhar o tema de maneira prazerosa e realmente significativo para as crianças e familiares, garantindo os direitos de aprendizagens contidos na Base Nacional Comum Curricular (2017) que são: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se proporcionando o convívio, o contato, a socialização, a interação, a troca de experiências e o compartilhamento.

Então, foi feita a proposição de “trabalharmos” para realizar o sonho coletivo da nossa turma. Para definir quais seriam os sonhos fizemos uma votação, e através desta, foi feita uma lista: ACAMPAMENTO, PISCINA, PULA PULA, SALGADINHOS, REFRIGERANTE, PIPOCA E CHOCOLATE, sendo estes, os sonhos para serem realizados durante o ano letivo de 2019, contando com a ajuda de todos.

Aproveitando a margem de abrangência dada pelo projeto, o tema de responsabilidade ambiental também foi abordado com as crianças, fazendo com que elas pensassem sobre o consumo consciente, não só dos produtos que consomem, mas também sobre os resíduos que elas produzem, auxiliando a colocar em prática o princípio dos 3R's Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Este princípio mostra um caminho para a solução dos problemas relacionados ao lixo. Colocando em prática essas ações e associando-as aos ideais de prevenção, geração de resíduos e a adoção de consumo sustentável, há possibilidade de desenvolvermos uma sociedade ecologicamente correta.

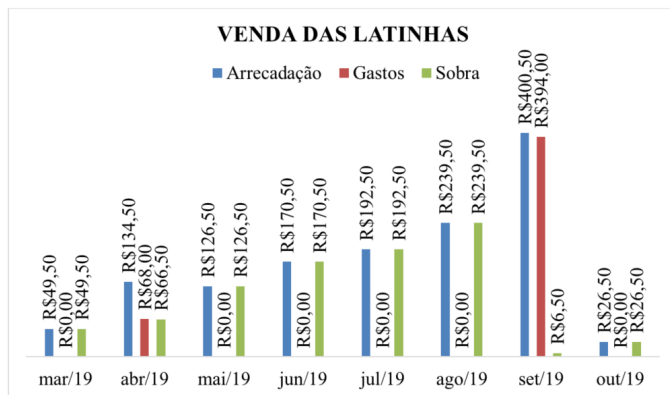
Com a participação das crianças e dos familiares, deu-se o início

das atividades. Começaram a chegar as latinhas para serem vendidas, e no mês de abril do ano de dois mil e dezenove foi realizado o primeiro sonho da turma, o chocolate da Páscoa. Os pais e crianças ficaram entusiasmados com o resultado, viram que é possível guardar, juntar, economizar para realizar os sonhos, e todos os dias continuaram a trazer latinhas para alcançarmos os próximos sonhos. Os pais relatavam que os filhos sempre que viam uma latinha, se empenham para trazê-la para a escola, motivando assim toda a família, avós, tios, primos, a colaborarem, trazendo assim mais um benefício decorrente da ideia inicial: a socialização o trabalho em equipe e a busca por realizarmos sonhos conjuntos.

No mês de setembro, do mesmo ano, foi realizado o segundo sonho coletivo estabelecido, o banho de piscina. Para torná-lo realidade, o projeto foi enviado para a direção do Balneário Curupy Acqua Park, no qual foi parceiro para a realização do sonho, oferecendo o desconto nas entradas, de R\$35,00 por R\$10,00, valor que foi pago para as crianças acima de 5 anos e seus respectivos acompanhantes. Compartilhamos lanche no quiosque fora do Balneário, conforme as regras do mesmo, ensinando mais uma vez as crianças a dividirem e compartilharem com os demais.

Para melhor visualização e contabilização de dados, foi montado o gráfico abaixo para demonstrar como ocorreu a adesão e desenvolvimento das atividades do projeto em números. Conforme ocorria a entrega de latinhas trazidas pelos alunos, as mesmas iam sendo vendidas e os valores contabilizados e poupados até serem suficientes para realização dos sonhos coletivos.

Imagem 01 – Venda das latinhas



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Para finalizar o projeto, faremos a confecção do cofrinho individual, já pensando em estratégias para viabilizar o projeto para os anos seguintes, buscando estabelecer a questão sustentável como um tema de importância para os cidadãos em formação e estabelecendo um maior vínculo e compatibilidade de ensinamentos sobre educação financeira tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar, fazendo com que haja uma ponte entre escola e família, onde os conhecimentos podem ser ampliados.

A partir da “escuta” das crianças, o professor pode ajudá-las a perceber relações entre objetos e materiais, chamar-lhes a atenção para certos aspectos e situações, estimulá-las a fazer novas descobertas e construir novos saberes a partir dos que já possuem, convidando-as a construir uma sociedade mais justa, com menos desperdício e que faça uso do consumo sustentável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões das bases teóricas e dos dados obtidos, verificou-se que o aprendizado em educação financeira vai muito além do conteúdo específico e dos bens materiais; se constitui de atitudes nas relações vividas, abrindo caminho para outras aprendizagens, habilidades e vivências que ampliam as possibilidades da criança em cuidar de si e do outro, de se expressar, comunicar, criar, conviver, brincar em grupo, assim como participar da construção de um ambiente onde a natureza e cultura convivam em harmonia.

Os valores colocados em prática durante o desenvolvimento das atividades deste projeto vão além dos valores monetários que foram usados como ferramentas de aprendizado. Com todas as atividades realizadas, houve a mediação sobre valores culturais, normas e comportamentos da sociedade. Valores que transcendem os muros do ambiente escolar, levando a criança a ter um olhar holístico sobre o meio em que está inserido.

Diante da vivência significativa que o projeto proporcionou as crianças e familiares, espera-se que este trabalho seja fonte de inspiração e aprendizado para o leitor, demonstrando que com atitudes cotidianas e lúdicas, a educação financeira pode ser incorporada na educação infantil

e no ambiente familiar de maneira lúdica e prazerosa, proporcionando a criança, conhecimento de mundo. Que este não seja baseado em valores monetários, mas em valores morais e sociais, em busca de construir uma sociedade mais justa, igualitária, consciente e empática.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil. Brasília, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017

D'AQUINO, Cássia de. **Educação financeira. Como educar seus filhos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

D'AQUINO, Cássia de. **Educação financeira infantil** Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2012. Entrevista concedida à Déborah Patrícia de Souza.

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS SEM PAREDES

Vania Cristina Marques¹

Estêvão Barbosa dos Santos²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa discorrer sobre a Educação Infantil como direito público subjetivo, bem como, as práticas pedagógicas voltadas para a construção de autonomia e educação integral das crianças envolvidas. Propomos descrever sobre três aspectos que entendemos ser importante na Educação Infantil.

No tópico 2, titulado como: Educação infantil como direito Subjetivo, fundamentamos teoricamente com a Constituição Federal, LDB e alguns autores que traz a Educação Infantil como direito público subjetivo e dever, bem como, sendo um dever do Estado de ofertar e dar condições para que as crianças sejam matriculadas e frequentem escola de educação infantil.

No tópico 3, titulamos de Crenças limitantes apresentadas na Educação Infantil, neste tópico, discutimos e ancoramo-nos em autores que retrata a educação infantil como a importância de aprender brincando.

No tópico 4, com o título práticas pedagógicas fora da sala de aula, apresentamos duas experiências pedagógicas que corroboram com as fundamentações aqui apresentadas, para isso, dividimos em 2 subtópicos

1 Possui licenciatura em Pedagogia (2015) pela UNEMAT, especialização em Alfabetização e Letramento (2017), Professora Alfabetizadora no município de Sinop MT. E-mail: vcristinamarques83@gmail.com.

2 Possui Licenciatura em Pedagogia (2015) pela UNEMAT, especialização em Alfabetização e Letramento (2017), Professor Alfabetizador no município de Sinop MT. E-mail: estevaosinop@hotmail.com.

sendo eles: 4.1 Respeitar o tempo do aluno e 4.2 pescaria do nome, ambos são relatos de desenvolvimento de atividades fora da sala de aula, e as práticas pedagógicas realizadas com alunos de 5 e 6 anos, em uma escola Municipal de Sinop, MT, considera-se que, o ambiente escolar é importante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que, na escola é possível a interação entre crianças e adultos.

Para procedimentos metodológicos utilizamos de pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, bem como diário de campo e relatórios elaborados nas aulas de 2019.

Por fim, concluímos que a Educação Infantil, faz parte da primeira fase da educação, e ainda, garantido esse direito à todas as crianças, independentemente da sua situação econômica e social e ainda que, cada criança tem seu tempo e a maneira de aprender, que na Educação Infantil, o aprender e o brincar é indissociável, assim como, enquanto professores precisamos estar constantemente em formação continuada, pois, a formação inicial nos aponta alguns autores ou metodologias a serem desenvolvidas, mas a formação continuada nos complementará no decorrer da vida profissional.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO SUBJETIVO

Discorrer sobre educação infantil como direito público subjetivo é sempre necessário, visto que, vivenciamos como nunca, evidenciados ainda mais agora em tempos de pandemia, inúmeros discursos de senso comum de que precisamos voltar para sala de aula o quanto antes. Por que como vai ficar estas crianças sem comer? E estes pais que precisam trabalhar? Estes discursos entre muitos outros de conhecimento popular contribui para o entendimento equivocado da educação infantil, que dispõe o artigo 208, incisos I, IV, § 1º da Constituição Federal:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (...) § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Embora de maneira dualista, que de um lado temos o interesse do

modo de produção dominante e do outro o construtivismo e autonomia, começa a ganhar corpo, a almejada autonomia do sujeito. Desde 1988 temos a garantia constitucional de educação como direito público subjetivo, importante e significativo ter estas garantias, visto que, tornou-se inalienável, ou seja, ninguém pode declinar de aceitar, é dever do Estado e direito do cidadão, neste sentido, precisamos continuar trabalhando para que nossa comunidade entenda este direito como algo necessário e indispensável para vida e dignidade humana, parece paradoxal e contrasenso um direito que não depende do sujeito ou que o sujeito não pode deixar de ter ou querer, mas o direito a educação é exatamente isso ao mesmo tempo que é direito é um dever. Ainda, neste raciocínio a LDB em seu artigo 29, afirma que:

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).

Embora não podemos negar que é um direito garantido ainda não temos oferta para todos os alunos de maneiras unânime, mais uma vez faço uso de falas de senso comum que nos leva a levantar alguns questionamentos: “creche é para quem precisa trabalhar”. Com discurso como esse e outros de conhecimento geral temos um pensamento coletivo com pensamento voltado ao assistencialismo, “primeiro se a mãe não trabalha pode e deve” se declinar de obter o direito de levar a criança a escola mesmo em detrimento do melhor interesse da criança, mas sim em privilégio a um pensamento assistencialista que deve priorizar quem trabalha, se não for assim poderá ser taxada de corrupta imoral e outros predicativos.

A proposta que podemos sugerir é que a escola, família e o Estado trabalhe em sincronia para discutir políticas públicas voltada para desmistificar a crença míope sobre o direito dever de ser escolarizado, se assim for podemos sonhar em possibilidade de mudança estrutural na dinâmica do saber e fazer pedagógico. Neste contexto sabemos que os sujeitos são formados por ideologias, considerados sujeitos históricos ideológicos:

O assujeitamento é a própria possibilidade de ser sujeito. Essa é a contradição que o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz), a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história [...] outro modo de dizer isso, é que decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico, é dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. (ORLANDI e RODRIGUES, 2015, p. 22).

Neste mote entendemos que a ideologia que perpassa o ser social e individual é um assujeitamento ao discurso do dominante, neste caso o pensamento limitante é o não fazer intencional do Estado. Neste interim:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos. (FREIRE, (2000, p.20).

Neste diálogo ou contraponto de Orlandi e Freire supracitado, se por um lado temos o assujeitado do indivíduo em consonância com as crenças limitantes e opressão simbólica entre outros, por outro lado quando ganha corpo a consciência de ser do “eu” ou de mim podemos corroborar para mudanças estruturais significativas. Assim mesmo que:

A escola pública não é como erroneamente se pretende que seja uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares. Nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos e a escola que existe e antes contra o povo do que para o povo (SOARES, 1993, p. 9).

Entendemos e concordamos com Soares que, o povo continua vencido mas não podemos entender que é por que é assim mesmo e nunca vai mudar, com bases nos diálogos até aqui proposto, o mundo significa, mas mulheres e homens podem e devem ressignificar e um dos caminhos possíveis é pensar em uma educação entendendo a mesma com equidade, pública e de qualidade porque se a escola pública inclusive a educação infantil que é parte fundamental desta, for

pensada como uma política social de pobre para pobre, segundo Craidy e Kaercher

O uso das creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativas para a existência de atendimentos de baixo custo, com orçamentos insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações formação insuficiente para seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (2001, p.17).

Embora não podemos negar a existência da história e desconsiderar o árduo caminho percorrido até aqui e ainda que ter a preocupação com a pobreza entre outros, pensamos que se ainda não está superado devemos urgentemente superar a ideia de escola como assistencialista e ainda que em alguns casos faça parte do social em benefício imediato, as políticas públicas devem ultrapassar o quanto antes a barreira só de assistir o sujeito com reação, ou seja o indivíduo está com fome a escola dá comida esta sem roupa a escola dá roupa esta sem casa a escola se mobiliza para isso também, entendemos que são demandas urgentes e emergenciais não podemos relegar para escola todas as lepras sociais sob risco de deturpar o papel desta e assim ficarmos em um ciclo vicioso no qual a escola perde o fim primeiro de formar para além do capital em buscas de sujeito subjetivo e coletivos, ou melhor explicando sair da zona de conforto de indivíduo que pensa só no próprio umbigo rumo a um ou o pensar coletivo que vive em sociedade de direito e de dever que aprende e ao mesmo tempo ensina e que aprendendo e ensinado a escola não pode ser só isso de fazer de conta ou cumprir o papel de manutenção e opressão do capital sempre oprimindo o sujeito em função do estado e da elite dominante, de acordo com Libâneo:

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. (2011, p. 9).

Parece piegas e um contrassenso o discurso de que queremos ou sonhamos com uma escola que forme para autonomia, e nesta discussão

Libâneo e Freire nos ancora então pensamos, talvez a escola está realmente cumprindo o papel que espera dela e com base em conhecimento empírico tem sido assim mesmo a escola está cumprindo o papel que a elite dominante espera dela que é ao invés de formar esta deformando em uma forma ou em líquido o sujeito impondo e assujeitando o mesmo para cumprir uma agenda de exclusão e dominação do capital se assim continuar seremos só mais um em meio à multidão ou seja uma voz abafada.

3 CRENÇAS LIMITANTES APRESENTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil de um modo geral são trabalhados dois pilares indissociáveis: Educar e Cuidar. Segundo Bujes (2001, p.16), “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”. **Não tem como falar em educação infantil e separar essas** duas situações, pois, é brincando que se desenvolve as atividades com crianças em idade de Educação Infantil, neste sentido:

Brincamos ou jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade. (FORTUNA, 2008, p.50).

Ainda assim, por vezes educadores confundem o conceito de brincadeira na educação infantil, desenvolvendo brincadeiras livres sem um cunho pedagógico, não estamos afirmando que brincadeiras livres são dispensáveis, muito pelo contrário, as brincadeiras livres serve de base para que o educador elabore seus planejamentos e tenha um melhor resultado para o desenvolvimento integral dos alunos, assim sendo:

É necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. (FORTUNA, 2003, p.9).

Com isso, acredita-se que há uma crença limitante entre alguns educadores de que na educação infantil é só brincar, e que trabalhar

mesmo seria apenas no ensino fundamental, pois bem, as brincadeiras na educação infantil precisa ser levado á sério, pois crianças nessa faixa etária se expressa e aprende por meio de brincadeiras. O que move a educação infantil são os desejos ou necessidades dos alunos, sendo assim, considerando a fase de infância que esse aluno tem, o mais prudente é que os educadores desenvolvam atividades que promovam a ludicidade ao maior número possível de alunos, assim:

Ao brincar de faz-de-conta, a criança transforma objetos que, muitas vezes, para nós adultos, nada tem a ver com o que ela leva nas mãos: uma tampa de panela passa a ser o manche do avião, ela serve como representação de uma realidade ausente e ajuda a criança separar o objeto e significado. Não há, portanto, nenhuma relação com o objeto que ela tem na mão. (DORNELLES, 2001, p. 105).

De acordo com a autora, o aluno faz dos objetos que está tendo contato um brinquedo, conforme sua experiencia e conhecimento de mundo, assim sendo, é importante que todo planejamento de aula, tenha o aluno como protagonista, sendo levado em consideração seu contexto histórico, social e suas vivências. As aulas e as atividades desenvolvidas precisam fazer sentido para os alunos, **é imprescindível que o educador desenvolva rodas de conversas, manter um diálogo com as famílias e acima de tudo, ouça os anseios de seus alunos para que seja desconstruído a crença limitante que permeia na sociedade de que, na escola aprende ler e escrever apenas, e que, acima de tudo se construa um coletivo de mentalidade libertadora de que na escola se faz educação para a vida de forma autônoma e integral, assim:**

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquietor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2002, p. 12).

Pode-se afirmar que, a educação infantil, tem papel importante na vida dos alunos, uma vez que, na educação infantil essas crianças tem acesso a inúmeras possibilidades de se desenvolver na sociedade. Por meio de brincadeiras, circuitos, teatros e dinâmicas, desenvolve atividades voltadas à escolha, em que o aluno pode escolher ser um político,

escolher uma profissão entre outras possibilidades, e que, normalmente tem a ver com suas experiências cotidianas, neste contexto:

Esse processo que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social é o que chamamos de educação. No entanto, esta participação da experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte. (BUJES, 2001, p. 16).

Aos educadores da educação infantil, entende-se que, a formação inicial não consegue abranger todos os aspectos necessários para que se desenvolva atividades coerentes, e, que dá conta das inúmeras possibilidades existentes de um fazer pedagógico voltado à necessidade dos alunos, e sim, que se faz necessário a formação continuada, assim como a sociedade se transforma as crianças que estão inseridos nessa sociedade também se transforma, aprender a ensinar em contextos diferentes é fundamental para desconstruirmos as crenças limitantes, principalmente do fazer pedagógico, que permeiam nossa sociedade.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FORA DE SALA DE AULA

Neste tópico trataremos de algumas experiências vivenciadas com alunos matriculados no Pré-Fase II, faixa etária 5 até 6 anos, no ano de 2019 em uma Escola Municipal, de Sinop MT. Destacaremos abaixo duas práticas desenvolvidas com os alunos. Assim:

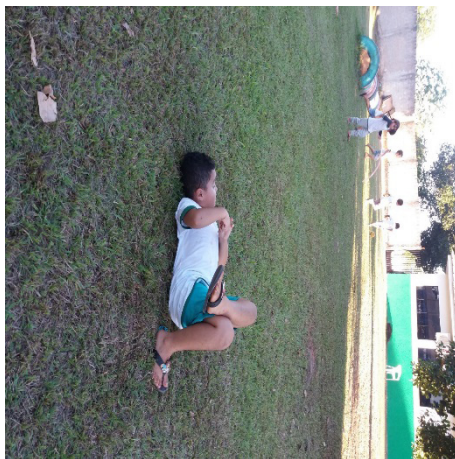
Os espaços de educação infantil precisam garantir às crianças tanto suas necessidades básicas físicas e emocionais quanto as de participação social, de trocas e interações, de constituição de identidades e subjetividades, de ampliação progressiva de experiências e conhecimentos sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre as relações entre as pessoas. (BORBA, 2007, p.12) .

4.1 RESPEITAR O TEMPO DO ALUNO

Enquanto profissional da educação e neste caso professor, é de suma importância o respeito ao tempo do aluno, não apenas ao tempo de aprender ler e escrever, mas também, de se dispor a fazer as atividades que nós professores pensamos ser lúdicas, se por ventura pressionamos

ou obrigamos de forma arbitrária, tal atividade, jamais se tornará lúdica, pois, de início haverá uma ruptura para que a criança pressionada compreenda essa dinâmica do aprender brincando. Abaixo uma fotografia que apresenta claramente essa situação, a atividade proposta, um circuito, em que os alunos precisam: andar em cima dos pneus, passar por baixo de uma corda, pular com um pé só, no entanto, o aluno aqui em destaque, pediu para descansar um pouco, o tempo foi dado a ele esse tempo e posteriormente ele voltou a fazer a atividade.

Fotografia 01



Acervo pessoal (2019)

Entende-se que, muitas vezes, os alunos precisam ser entendidos em seus desejos, que haverá momentos em que o professor ou professora precisará reformular seu planejamento, pois momentos como esse são riquíssimos para um desenvolvimento melhor dos alunos.

4.2 PESCARIA DO NOME

A atividade aqui destacada, foi elaborada no ambiente externo da unidade escolar, tendo o aluno como protagonista, antes de elaborar o planejamento da aula, dois alunos falaram na roda de conversa que haviam pescado com a família no final de semana, foi nítido o desejo de muitos alunos em pescar também, a partir dessa informação, o planejamento de aula foi feito.

Foi recortado em papel cartão “peixes” e cada peixe estava escrito o nome dos alunos, os peixes foram fixados na areia, e os alunos deveriam correr, pescar o peixe que estava escrito seu nome e posteriormente leva-lo até uma bacia que estava na outra extremidade da quadra de areia. Essa quadra de areia seria como se fosse o rio, e os alunos poderiam usar a imaginação.

Abaixo a fotografia em destaque, momento em que foi dada a largada para a grande pescaria, todos os alunos quiseram participar da atividade, alguns não conseguiram ler seus nomes naquele momento, mas quando esse aluno não conseguia e perguntava era lido para ele o nome que estava no peixe. Ao final todos ganham, pois a dinâmica dessa atividade não se resulta em primeiro ou último lugar, e sim em imaginar um rio, correr e brincar.

Fotografia 02



Acervo pessoal (2009)

Pode-se perceber que as práticas sem paredes aqui mencionadas, fazem sentido para as crianças, e o melhor, torna-se o processo de aprendizado interessante, consequentemente tendo melhores resultados. Conforme a fotografia 04, podemos perceber as crianças criando outro cenário para construir as regras da brincadeira. Isso ocorre, porque foram estimuladas, foram possibilitadas à elas novas oportunidades de brincar e aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou tecer alguns diálogos sobre práticas pedagógicas na educação infantil e esta, como direito público subjetivo, diálogos esses que se deram com base em conhecimento de fazer no dia a dia e em leituras bibliográficas.

O excerto faz algumas provocações sobre como os mitos da escola assistencialista para alguns, é prejudicial à uma escola que se quer com autonomia, também demonstrou através de práticas que é possível romper mesmo que seja minimante com o poder quase ilimitado do estado e do pensar dominante.

Verificou o fenômeno social de crenças que limita o ambiente escolar a paredes, paredes estas que muitas vezes pode ser entendida com crença que limita o pensar para além do pré-estabelecido.

Ah... ouço o som de trombetas que nos afetam positivamente quando acreditamos que podemos e vamos ser mudado, mas, podemos provocar mudanças nas estruturas que nos impõem um saber em forma para nos formar em um interesse idealizado para ser o que querem em função da permanência de uma agenda de poder.

Concluimos que, cada criança tem seu tempo e a maneira de aprender, que na Educação Infantil, o aprender e o brincar é indissociável, assim como, enquanto professores precisamos estar constantemente em formação continuada, pois, a formação inicial nos aponta alguns autores ou metodologias a serem desenvolvidas, mas a formação continuada nos complementará no decorrer da vida profissional.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96. 2 ed. Brasília: MEC, 2001.

BORBA, Ângela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. In: BRASIL/MEC Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C. ;

KAERCHER, E. P. da S. (Org). **Educação infantil: pra quê te quero?** Porto alegre: Artemed, 2001. Cap. 1, p. 13-23.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A escola tem futuro?** 2 edição Rio de Janeiro: ed Lamparina 2007.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Eliese P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DORNELLES, L. V. **Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca** In: Craidy, C. ; Kaercher, E. P. da S. (Org). Educação infantil: pra quê te quero? Porto alegre: Artemed, 2001. Cap. 9, p. 101-108.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: Ávilam Ivany Souza (org) **Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

_____. Tânia Ramos. **O brincar na educação infantil.** In: Revista Pátio Educação Infantil. Ano I N° 3 Dez/2003 Mar/2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 200

LIBANEO, José Carlos IN: **A escola tem futuro?** Marisa Vorraber Costa (org.) – Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ORLANDI, Eni P. / Lagazzi-Rodrigues, Suzi (orgs). **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade.** Campinas SP. 2015.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola uma perspectiva social.** 10 edição, ed. Ática. São Paulo: SP, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

SOBRE OS ORGANIZADORES

FLÁVIO PENTEADO DE SOUZA - Mestrando em Antropologia Social (PPGAS), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande. Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (UNEMAT). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Campus de Sinop/MT. Atualmente é Professor da Rede Estadual de Educação de de Sinop/MT, na instituição Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vice Coordenador Estadual da Rede MT UBUNTU - Rede Mato-grossense de formação continuada em educação para as relações étnico-raciais. Membro do Grupo de Pesquisa Rede de Pesquisadores em Políticas Públicas, Estado e Formação Humana (UNEMAT). Membro do Grupo de Pesquisa ANSUB - Laboratório de Antropologia e Subjetividade (PPGAS/UFMS). Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) ENCRESPAR da UNEMAT, campus de Sinop-MT. Membro do Coletivo Negras Mato-grossenses. Tem experiência nas Áreas de Educação e Antropologia, com ênfase em Educação Infantil, LIBRAS, Relações Étnico Racial e Antropologia Urbana.

JOICE RIBEIRO DA SILVA - Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Professora da Educação Infantil na rede municipal de Sinop - Mato Grosso. Pesquiso sobre as relações étnico-raciais dentro e fora da escola, educação escolar quilombola e a infância quilombola. Fui bolsista PIBID/CAPES no período entre 2014 a 2017, em que atuei na educação infantil. Mestre em Educação PPGedu/UNEMAT - Cáceres, na linha de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Integrante dos grupos de estudos: Tecendo Infância e GEP. Mestranda Mestrado em Letras - PPGLetras/UNEMAT-Sinop, na linha Estudos Literários.

ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA - Mestrando em Educação em

Ciências e Matemática (PPGE_dCM) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Ensino de Matemática e Ciências Naturais pela UniBF. Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFE_OB) e em Biologia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E, Professor de Educação de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. E-mail: andrecristovao.academico@gmail.com.



EDITORA
SCHREIBEN