

Diálogos na Educação Infantil

entre relatos, reflexões e experiências



Thais Thalyta da Silva
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Renata da Costa Lima
(Organizadoras)

*Diálogos na
Educação Infantil
entre relatos, reflexões e experiências*



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Direção
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORA UFPB

Natanael Antonio dos Santos
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Thais Thalyta da Silva
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Renata da Costa Lima
(Organizadoras)

*Diálogos na
Educação Infantil:
entre relatos, reflexões e experiências*

João Pessoa
Editora UFPB
2021

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normatização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Projeto Gráfico Editora UFPB
Editoração Eletrônica Emmanuel Luna
Capa Organizadoras

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

D536 Diálogos na educação infantil : entre relatos, reflexões e experiências [recurso eletrônico] / Thais Thalyta da Silva, Rayssa Maria Anselmo de Brito, Renata da Costa Lima (organizadoras). - João Pessoa : Editora UFPB, 2021.

E-book.

Modo de acesso <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>
ISBN: 978-65-5942-145-9

1. Educação infantil. 2. Prática docente. 3. Formação docente. 4. Estágio pedagógico. I. Silva, Thais Thalyta da. II. Brito, Rayssa Maria Anselmo de. III. Lima, Renata da Costa. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/ UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.

*(Quando as crianças brincam,
Fernando Pessoa)*

*Às crianças da Educação Infantil da Escola de
Educação Básica da Universidade Federal da
Paraíba, colaboradoras dos muitos aprendizados.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
<i>Viviane de Bona</i>	
APRESENTAÇÃO	13
<i>Thais Thalyta da Silva</i>	
<i>Rayssa Maria Anselmo de Brito</i>	
<i>Renata da Costa Lima</i>	
1 DO PARQUINHO ÀS CONVERSAS DE WHATSAPP: os múltiplos tempos e espaços de formação continuada de professores.....	15
<i>Renata da Costa Lima</i>	
2 APRENDIZADOS DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
<i>Aline Félix Nascimento dos Santos</i>	
<i>Larissa Carlos Mariano</i>	
<i>Stéfane de Almeida dos Santos</i>	
<i>Rayssa Maria Anselmo de Brito</i>	
3 REFLEXÕES SOBRE ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL....	43
<i>Thais Thalyta da Silva</i>	
4 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
<i>Rayssa Maria Anselmo de Brito</i>	
<i>Thais Thalyta da Silva</i>	
5 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões teóricas e práticas	77
<i>Arilu Cavalcante Pequeno</i>	
<i>Cláudia Maria de Lima</i>	

6 O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: aprimoramento e liberdade	91
<i>Renata da Costa Lima</i>	
<i>Thais Thalyta da Silva</i>	
7 A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	107
<i>Renata da Costa Lima</i>	
<i>Rayssa Maria Anselmo de Brito</i>	
8 EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	122
<i>Thais Thalyta da Silva</i>	
9 PROJETOS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre a curiosidade e a construção de novos saberes sobre o meio ambiente	139
<i>Arilane Florentino Félix de Azevêdo</i>	
<i>Rayssa Maria Anselmo de Brito</i>	
<i>Thais Thalyta da Silva</i>	
10 ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: experiências à luz da BNCC.....	155
<i>Vinicius Varella Ferreira</i>	
<i>Rayssa Maria Anselmo de Brito</i>	
<i>Thais Thalyta da Silva</i>	
SOBRE OS AUTORES	172

PREFÁCIO

É com imensa alegria que inicio a leitura dessa obra com a possibilidade de reviver algumas situações cotidianas que vivenciei enquanto professora da Educação Infantil no início dos anos 2000. Das angústias que assolavam a minha prática até as delícias que se transformavam no momento em que passava com as crianças e a elas me dedicava. Das dúvidas, dos encontros, das descobertas, do encantamento e da beleza com que se admiravam, construíam conhecimento e resolviam seus conflitos... Ah! Quanta lembrança boa!! Para mim, as crianças muito mais nos ensinam do que, necessariamente, as ensinamos.

Passado esse momento saudosos, considero que é uma honra abrir um livro que mostra um cuidadoso olhar sobre a educação de nossas crianças pequenas e, mais ainda, que nos presenteia com experiências vividas, reafirmando aquilo que se espera nas práticas oferecidas na Educação Infantil a partir de um trabalho respeitoso e orientado, que cumpre sua função sociopolítica e pedagógica.

Esta primeira etapa da Educação Básica há muito tempo vem travando importantes embates para que dela fosse distanciada a ideia de assistencialismo e para que fosse concebida como uma etapa essencial na formação das crianças, onde se respeitam os seus direitos humanos e de aprendizagem. Assim, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança envolvendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Convém destacar que a infância é resultado de uma construção social, estabelecida por meio da cultura e dos movimentos que a sociedade produz. As práticas oferecidas às crianças, neste prisma, estão intimamente ligadas à concepção que se compartilha a respeito delas, pois, em função disso, ou serão realizadas práticas que concebem as crianças como o centro de todo o processo ou, ao contrário, que apenas sejam direcionadas a elas, tratando-as como objeto.

A perspectiva que defendo é que a infância é parte da estrutura social e que as crianças devem ser reconhecidas como atores sociais. Dessa forma, a criança passa a ser concebida como um sujeito ativo, histórico e de direitos e suas ações no mundo são reconhecidas e compreendidas. Essa concepção implica considerar que a construção identitária da criança não se ancora somente na adaptação aos ambientes, mas também na sua intervenção e transformação dos espaços sociais.

A compreensão que coloca a criança como centro do processo educativo e do planejamento tem seu respaldo nos documentos nacionais oficiais que orientam as práticas nas instituições, sejam elas destinadas à creche ou à pré-escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009 evidenciam que o currículo da Educação Infantil consiste em um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos, de modo a promover o desenvolvimento alicerçado nos patrimônios cultural, artístico, ambiental e científico-tecnológico, através do respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos nas propostas pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a partir dos princípios e objetivos anunciados nas diretrizes curriculares, considera que seis grandes direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser garantidos a todas as crianças na Educação Infantil, são eles: conhecer-se, conviver, brincar, participar, comunicar e explorar. Para atender a esses objetivos, devem ser criadas experiências de aprendizagem e, nessa ótica, o arranjo curricular para a Educação Infantil se constitui a partir de Campos de Experiências: O 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. Os seis direitos perpassam todos os objetivos previstos nos Campos de Experiências que se inter-relacionam em todas as atividades propostas.

Apoiado nesses avanços no que concerne à educação das crianças pequenas, foi possível identificar um movimento das instituições da Educação Básica que foram convidadas a repensar a intencionalidade de suas práticas e os seus próprios objetivos considerando o atendimento dos direitos de todas as crianças.

Fica evidente que é justamente a partir dessa nova concepção que este livro congrega relatos, reflexões e experiências desenvolvidas na Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com destaque para as práticas ali realizadas que contemplam as dimensões do educar e do cuidar de forma indissociável, trazendo as interações e as brincadeiras como estruturantes dessas práticas. Os diálogos propostos contribuem para o debate sobre o fazer educa-

tivo teoricamente fundamentado. Aliás, o destaque da obra se instaura quando ela inicia com textos que refletem a formação continuada e inicial, planejamento e rotina, tão necessários a um trabalho significativo que aproxima aquilo que se propõe enquanto um ideal a uma prática de fato efetivada.

São evidenciadas também a questão das emoções, as diversas linguagens, o corpo e movimento, a consciência ambiental e a matemática, que perpassam os campos de experiências e mostram um trabalho mediado, dinâmico e criativo executado no interior da instituição.

Mais do que isso, essa obra se destaca, sobretudo, quando ressalta a escuta às crianças, exemplificada pela busca em compreender as percepções infantis sobre a pessoa com deficiência, de modo que enfatiza o sentimento de que a criança produz conhecimento, o que por nós é tão defendido. Fica visível que, nesta escola, é incentivado o protagonismo infantil na construção do pensamento social.

Acredito que a leitura deste livro é um convite para repensar práticas, mais ainda, servirá de inspiração para outras experiências a serem oferecidas e vividas pelas crianças em diferentes outros lugares. Sintam-se motivados(as) a buscar essa inspiração!

Recife, 24 de julho de 2020.

Profa. Dra. Viviane de Bona

Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco

APRESENTAÇÃO

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (MANOEL DE BARROS).

Das conversas iniciadas no parque durante os momentos de recreação das crianças, o projeto deste livro surge das reflexões constantes lançadas sobre as práticas docentes das professoras da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Alinhado a esse projeto inicial, trazemos para o diálogo outros autores, cujas contribuições foram sendo compartilhadas nesse processo de construção de conhecimentos.

Longe de buscar descrever práticas prescritivas para o contexto da Educação Infantil, o presente livro busca contribuir para a reflexão e debate sobre o fazer educativo nesta etapa da Educação Básica, de modo a oportunizar discussões sobre experiências que, uma vez sendo vivenciadas junto às crianças, nos ensinaram e nos permitiram compreender o lugar do ensino e da mediação quando falamos de Educação Infantil, bem como o potencial das reflexões, que, quando lançadas sobre as vivências, contribuem para a construção e significação de experiências exitosas e teoricamente fundamentadas.

Neste livro, práticas docentes vivenciadas no período de 2018 a 2020 são elucidadas como forma de exemplificar e evidenciar nossas discussões teóricas e práticas, em um exercício

constante de diminuir a distância entre o que se faz e que se diz, uma vez que, parafraseando o mestre Paulo Freire, acreditamos ser possível chegar a um momento em que a fala e a prática se constituam como sendo de uma mesma sintonia.

O pressuposto que vem dando corpo às discussões aqui postas parte de um movimento que busca refletir sobre os impactos das orientações do documento da Base Nacional Comum Curricular nos planejamentos pedagógicos da Educação Infantil em nossa escola. Desse modo, esboçamos algumas reflexões sobre a formação docente, o estágio pedagógico, as rotinas na Educação Infantil, assim como vivências nos mais variados campos de experiência.

As temáticas são aqui apresentadas por diferentes autores envolvidos no contexto da escola, dando foco ao protagonismo infantil e às discussões potencializadas frente à práxis de tais vivências.

Felizes por ver esse projeto se concretizando, e sabendo ser este apenas o início da caminhada, reconhecemos o quão prazeroso e significativo nos foi realizar este exercício reflexivo.

Desejamos aos leitores uma identificação com os achados aqui apresentados e que novas e importantes discussões sejam realizadas a partir deste livro. O diálogo segue aberto, assim como nossas vivências e experiências.

Thais Thalyta da Silva
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Renata da Costa Lima
(Organizadoras)

1 DO PARQUINHO ÀS CONVERSAS DE WHATSAPP: os múltiplos tempos e espaços de formação continuada de professores

Renata da Costa Lima

O debate sobre formação continuada (FC) de professores data da década de 1970. Desde então, tem sido cada vez maior a produção escrita envolvendo esse tema nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Segundo um estudo realizado por Brzezinski (2014), a partir dos anos 2005, há, no Brasil, um crescimento no volume de pesquisas em nível de mestrado e doutorado que se dedicam à FC. Com isso, também é possível notar uma falta de consenso entre os pesquisadores sobre o seu sentido e o seu significado, pois muitas vezes a FC é tratada como sinônimo de uma capacitação, um treinamento, uma reciclagem ou, ainda, reduzida a um momento específico de um curso formal.

O objetivo deste capítulo é refletir a formação continuada como processo que pode acontecer em múltiplos tempos e espaços, ultrapassando os limites dos lugares instituídos para ela. Para tanto, discutimos o sentido e o significado de FC e, em seguida, apresentamos o exemplo de como as professoras da Educação Infantil da Escola de Educação Básica (EEBAS/UFPB) têm experienciado essa formação para além do instituído como tempos e espaços formais de formação.

1.1 O SIGNIFICADO E O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As últimas décadas do século XX constituíram-se por diversas mudanças que invadiram o contexto social: o processo de globalização; a tecnologia como grande força em todos os âmbitos da cultura e da comunicação; a mistura de outras culturas ou o conhecimento delas, entre outras. Diante desse cenário de constantes mudanças, surge a necessidade de refletir sobre a suficiência da formação inicial para o desenvolvimento de um profissional ao longo de toda a sua carreira (IMBERNÓN, 2010).

É nesse contexto que, na última metade do século XX, houve um crescimento exponencial de atividades de FC em todas as áreas do conhecimento. Nesse período, a FC nasceu com um dos grandes “mitos” do século XX, visto que ela se impôs como uma espécie de resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias de profissionais desorientados e sacudidos por um mundo em contínua mutação (CANÁRIO, 1999). A FC surgiu, então, como a resposta para as crises das mais diversas áreas: é necessário formar a todos (professores, médicos, enfermeiros, empresários, etc.). Formar, assim, constituiu-se como a “salvação” quando um problema se colocava a qualquer que fosse a área do conhecimento.

Entretanto, passada a euforia desse primeiro momento, percebeu-se que o modelo de formação geralmente adotado – cursos pontuais de capacitação, de reciclagem, de aperfeiçoamento – não correspondia às necessidades exigidas, ou seja, a formação de um profissional reflexivo e crítico, sujeito ativo no

processo formativo e que vai reconstruindo a sua identidade profissional.

Ao contrário, Canário (1999, p. 39) chama a atenção para a ineficácia dessas formações, ressaltando que esse entendimento está associado à persistência de modalidades escolarizadas de formação, “consubstanciada numa lógica cumulativa de “ações” de formação que tem subjacente uma perspectiva instrumental e adaptativa”. O autor ainda destaca que essa perspectiva instrumental e adaptativa da formação tem uma visão predominantemente determinista da ação do humano, traduzindo-se por uma racionalização, quer seja da formação, quer seja dos processos de mudança, sobrevalorizando as dimensões técnicas em detrimento das dimensões pessoais e sociais. Em síntese, a formação continuada tende a se transformar em uma “ciência da certeza”, como afirma Nóvoa (1992), entendida mais como momentos de ensino e aprendizagem de técnicas do que como um processo de desenvolvimento do próprio ser humano.

Mas qual o significado de formação continuada? Definí-la parece não ser uma tarefa fácil. Basta olharmos para as pesquisas ou para os autores que tratam deste tema para percebermos que não há um consenso sobre o que é FC. Alguns utilizam os termos treinamento, atualização, reciclagem, capacitação, etc., como sinônimos de FC.

Segundo Christov (2002), esses termos reduzem a construção da autonomia intelectual do sujeito em formação, pois se fundamentam em propostas previamente elaboradas, obedecendo à lógica de cursos padronizados, criados e pensados por *experts* para um grupo de profissionais.

Corroborando com esse entendimento, Resende e Fortes (2005, p. 05) afirmam que as percepções sobre FC são muitas, o que provoca a utilização de conceitos e termos considerados análogos, porém, muitas vezes, ambíguos e imprecisos, como, por exemplo, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem. Todos eles respondem a tendências diferenciadas. Para esses autores, existem distinções entre esses diferentes termos: *reciclagem* dá a ideia de mudanças profundas que desconsideram os saberes já existentes; *treinamento* indica destreza, exercício repetitivo e condicionante; *capacitação* sugere apenas o desenvolvimento de habilidades; *aperfeiçoamento* dá a entender completude e acabamento; já o termo *formação* implica um processo de construção inacabável.

O significado da FC que defendemos está de acordo com o que Freitas afirma:

Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamentos, reciclagem ou capacitação. Mesmo quando esses formatos assumem funções bem específicas em termos de objetivos, conteúdos e tempo de duração e modalidades [...] todos têm como elementos constitutivos a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar, de forma efetiva, a prática docente concreta dos professores (FREITAS, 2007, p. 25).

Concordamos com o autor e defendemos que FC, em qualquer área do conhecimento, não deve ser reduzida apenas a ações pontuais ou extensivas de formação, pois os efeitos são bastante limitados. A FC, para Freitas (2007), na perspectiva do desenvolvimento profissional, implica, além dos mecanismos

de acompanhamento da prática, uma avaliação sistemática das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios profissionais.

Assim pensada e desenvolvida, a FC envolve dois elementos fundamentais no processo de constituição do sujeito que é/está sendo formado: a individualidade e a coletividade. Ela não pode ser reduzida a um tempo e espaço convencional de formação – ou, dizendo de outra forma, a ações formativas institucionalizadas –, muito embora os momentos de formação no coletivo sejam de extrema importância para o desenvolvimento do profissional e, em hipótese alguma, estamos negando as contribuições que esses momentos em coletivo oferecem.

No entanto, estamos chamando a atenção para que a formação não seja reduzida só aos momentos de formação no coletivo. Entendemos que FC também acontece no nível individual, o que aqui chamaremos de autoformação. A autoformação acontece quando um profissional de uma determinada área investe, por iniciativa própria e individualmente, em sua FC, como, por exemplo, ao estudar um livro de seu interesse.

Em síntese, compreendemos FC como toda formação – oficial ou não, obrigatória ou não, que se dá em uma dimensão coletiva ou individual – experienciada por um profissional após a sua formação inicial. Ou seja, FC refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional, podendo assumir formatos e duração diferenciados e ter origem na iniciativa dos interessados ou inserir-se em programas institucionais (CUNHA, 2013). Essa formação poderá acontecer a

partir dos conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento ou, no que se refere ao exercício da docência, acontecer a partir dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Quanto ao sentido de FC, defendemos que ela precisa ser compreendida como um acontecimento.

Acontecimento é uma situação singular que se efetiva no âmbito das práticas cotidianas, que atualiza o presente a partir do movimento, da experimentação [...], implica uma atualização e uma problematização da realidade, produzidas num lugar e num momento singular (PÉREZ, 2007, p. 131, grifos nossos).

Tornar a formação continuada um acontecimento é concebê-la e efetuar a partir das práticas cotidianas dos professores. Assim, a FC como acontecimento não se reduz a um curso formal específico, muitas vezes obrigatório.

Em outras palavras, a FC entendida como um acontecimento vai de encontro à antiga ideia de que, conforme registra Canário (1999), a formação ocorre em um dado lugar no qual os docentes recebem os saberes transmitidos a eles para aplicá-los em sala de aula. A FC entendida como acontecimento se efetiva em múltiplos espaços e tempos, ultrapassando o limite do instituído formalmente.

Nessa perspectiva, Pérez sugere *acontecimentalizar* a formação, ou seja, defini-la:

[...] a partir dos processos e movimentos de formação empreendidos pelos próprios sujeitos, ações de formação tecidas e tramadas pelos fios da experiência e pelas múltiplas conexões das memórias e da narração (PÉREZ, 2007, p. 134).

Dessa maneira, concebida como acontecimento, a FC dá voz ao professor e torna-o sujeito ativo de sua formação.

O resultado disso seria uma *formação-menor*, ou seja, que “configura acontecimentos, singularidades que sustentam a diferença e a descentralização. Assim pensada, a formação é ressignificada a partir das narrativas dos professores” (PÉREZ, 2007, p. 135). Portanto, FC não é só pensada para os professores, mas é também e, sobretudo, dos professores. Assim, a FC acontece em múltiplos contextos, espaços e tempos. Por essa razão, precisa também ser concebida como heterotopia.

Foucault compreende que:

[...] provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, *espécies de lugares que estão fora de todos os lugares*, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2001, p. 415, grifo nosso).

De acordo com Pérez (2007), as heterotopias se produzem pela negação do instituído e pela ressignificação do que é marginal. Dizendo de outro modo, as heterotopias são as fugas, os deslizos. E, quando sugerimos que a FC seja concebida também enquanto heterotopia, enquanto lugar que pode estar fora de todos os outros lugares, estamos querendo dizer que essa formação

precisa ser compreendida para além do instituído, para além da formalidade e da obrigatoriedade, para além do curso formal.

Em síntese, seria uma formação “fora do lugar” (instituído), pois ninguém espera encontrá-la ou experimentá-la para além dos limites da formalidade.

1.2 DO PARQUINHO ÀS CONVERSAS DE WHATSAPP: a formação continuada “fora do lugar” das professoras da educação infantil da EEBAS

Na EEBAS, a rotina da Educação Infantil está organizada de modo que as professoras e os estagiários se encontram cotidianamente, ao final da tarde, no parquinho¹, onde as crianças brincam livremente. Nesse espaço, entre o atendimento e a observação das crianças, as conversas entre as professoras frequentemente remontam a algum episódio ocorrido durante a rotina daquele dia, ou o planejamento de algum projeto, ou à troca de experiências, ou, ainda, à indicação de alguma leitura.

Essas conversas informais se constituem ricos tempos e espaços de FC, pois partem da realidade das professoras, da escola, de seus problemas e de suas soluções possíveis. Essas narrativas, “fora” de tempo e de lugar – que foge ao instituído, que foge a um espaço e tempo de formação formal –, conforme

1 O parquinho da EEBAS/UFPB possuiu um grande espaço ao ar livre. Nele há escorregadores, um trem feito de tubos de concreto, duas casinhas de tijolos, plantas pequenas, algumas árvores, grama e bastante areia. O parque é murado e está localizado às margens da Mata Atlântica, motivo pelo qual podemos muitas vezes observar alguns animais, como o bicho preguiça, aves e insetos.

Pérez (2007), são lugares de formação continuada, são *acontecimentos*, pois são experienciadas a partir das práticas cotidianas daquele corpo docente.

Nesse sentido, o parquinho constitui-se lugar de formação, mas um lugar que está “fora do lugar”. Ou seja, é instituído que o parquinho seja local de interações e brincadeiras para as crianças, no entanto, torna-se também, no dizer de Foucault (2001), uma *heterotopia* quando foge ao instituído (ou seja, ser um parque) e se torna um lugar de formação docente.

A consequência disso é uma *formação-menor*. Como já dito anteriormente, trata-se de uma formação que é experienciada e ressignificada na fala das professoras, a partir da realidade vivenciada por elas no cotidiano da escola. É uma formação descentralizada.

De igual modo, essa “*formação menor*”, essa heterotopia, se estende pelas conversas de *WhatsApp*, espaço onde também são planejadas e compartilhadas informações e sugestões referentes às dificuldades e conquistas das crianças, ultrapassando, muitas vezes, o limite do tempo (dias úteis) instituído para o trabalho.

O resultado dessa *formação-menor* aqui descrita tem repercutido diretamente na prática docente das professoras da Educação Infantil, pois muitas das ações desenvolvidas com as crianças têm sido pensadas e planejadas nesses espaços. Um outro resultado que podemos destacar é a construção deste livro, que começou a ser idealizado no parquinho da escola.

Além disso, essa *formação-menor* tem se constituído espaço de reconstrução da identidade profissional docente. Conforme Dubar (2005), é na relação eu/outro, por meio do pro-

cesso de socialização, que o sujeito constrói e reconstrói a sua identidade. Por isso, entendemos que esses lugares “fora de lugar” configuram-se como espaços de reconstrução da identidade profissional docente, pois oportunizam o processo relacional entre as professoras. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a formação continuada possibilita a reflexão coletiva sobre o que se faz e, com isso, o professor, em um processo relacional, pode se conhecer e deixar-se conhecer pelos pares, reconstruindo suas identidades.

Por fim, esses lugares “fora do lugar” – o parquinho e o *WhatsApp* – onde também acontece a FC das professoras da Educação Infantil da EEBAS, demonstra, sobretudo, que termos como capacitação, treinamento, reciclagem e atualização não esgotam o significado de formação continuada, pois ela compreende um processo de infinitude do ser que perdura durante toda a vida do profissional.

Além disso, esses lugares “fora de lugar” nos diz que ainda precisamos romper com representações da formação continuada reduzidas a tempos e espaços formais, nos quais os docentes comparecem para receber conteúdos prontos, muitas vezes descontextualizados de sua realidade escolar.

1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o debate sobre a temática da formação continuada de professores venha crescendo e se consolidando nas pesquisas ao longo dos anos, não raramente notamos uma confusão teórica sobre seu sentido e significado. Por isso, entendemos

que discussões que rompam com noções reducionistas de formação continuada são relevantes.

Diante disso, acreditamos que incorporar as noções de *heterotopia* e de *acontecimento* possibilita ultrapassar as evidências espaciais e temporais com as quais nos acostumamos a compreender o sentido e o significado da formação continuada de professores.

Por conseguinte, as experiências aqui descritas – de uma *formação-menor*, descentralizada e contextualizada a partir da realidade das professoras da Educação Infantil da EEBAS – têm revelado que *acontecimentalizar* a formação continuada torna o processo formativo significativo para os sujeitos envolvidos, além de contribuir para uma prática docente mais reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CANÁRIO, Rui. Formação profissional contínua. *In*: CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa Formação, 1999.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico!. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 72-84.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetória e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ep/-2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços: heterotopias. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos** – Vol. III. Tradução de Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 410-416.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-32.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, v. 19, n.1, p. 127-144, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/-sciELO.php?script=sci_abstract&pid=S010480232007000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez; 2010.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada docente. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: 2005.

2 APRENDIZADOS DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Félix Nascimento dos Santos

Larissa Carlos Mariano

Stéfane de Almeida dos Santos

Rayssa Maria Anselmo de Brito¹

Considerando o Estágio uma oportunidade de vivenciar de forma mais direta o cotidiano escolar, o presente capítulo surge como uma reflexão sobre as experiências construídas por três estagiárias do curso de Pedagogia junto às turmas da Educação Infantil da Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Neste relato, fazemos uma reflexão sobre as motivações iniciais que nos impulsionaram a realizar um estágio não obrigatório, os aprendizados construídos a partir de nossa imersão no contexto escolar, algumas experiências neste campo e, por fim, breves reflexões críticas sobre o estágio.

1.1 UM MOMENTO GENESÍACO: entre motivações e aspirações

Compreendendo que motivação é um processo no qual agrupam-se metas e desejos por meio dos motivos oriundos de

1 Professora orientadora.

uma determinada atividade social (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008), refletimos sobre os caminhos intrínsecos à jornada acadêmica e as motivações que nos levaram à busca por novos conhecimentos. Assim, passamos a enxergar a oportunidade de realizar um estágio não obrigatório como uma atividade social que despertara nosso interesse e que consideramos como de fundamental importância para nossa formação. Com isso, refletimos sobre: *Por que estagiar na Educação Infantil?*

Para responder a esse questionamento, cabe destacar que a Educação Infantil, enquanto etapa inicial da Educação Básica, constitui-se como sendo a entrada da criança no universo da educação formal, o que requer uma atenção e um empenho ímpares. Deste modo, a oportunidade de estagiar nessa etapa pareceu-nos uma forma significativa de vivenciar a prática docente, bem como os desafios vivenciados especificamente nesta.

Sobre isso, Rocha e Ostetto afirmam que:

O estágio não apresenta um caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas de educação e cuidado das crianças de zero a seis anos. Ao contrário, abre-se como possibilidade, para as educadoras em formação, de exercitar o olhar e experimentar ver além do aparente, na complexa configuração do cotidiano infantil (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 105).

A assertiva das autoras remete a uma motivação que denominamos de motivação principal, ou seja, aquela que estabelecemos como sendo a mais importante e que nos fizera optar por essa atividade. De modo que optamos por buscar alguma escola que oferecesse um estágio não obrigatório e remunerado, como forma de ampliar nossas experiências na sala de aula, bem como

podermos contar com o auxílio financeiro que esta atividade nos proporcionaria. Além disso, compreendemos que o estágio obrigatório na Educação Infantil, enquanto componente curricular do curso de Pedagogia, possui uma carga horária reduzida, o que reforça o nosso objetivo de explorar diferentes espaços escolares.

Nessa direção, salientamos a escolha pela EEBAS como campo para a realização desta atividade por dois motivos: o primeiro refere-se ao fato da escola ser vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no qual estamos matriculadas; o segundo motivo foi influenciado pela singularidade da escola, isto é, além de ofertar vagas anuais de estágio para estudantes do curso de Pedagogia, a escola segue uma linha pedagógica socioconstrutivista (CONSEPE, 2019), a qual é reforçada pelo desenvolvimento de projetos de extensão vinculados aos mais variados cursos da UFPB.

Diante dessa possibilidade, podemos traduzi-la como uma oportunidade essencial ao processo de formação, sobretudo por permitir o desenvolvimento de competências profissionais necessárias à atuação docente. Logo, nada mais significativo do que materializá-las em uma escola que está inserida no espaço universitário. Isso, porque:

As estagiárias, profissionais em formação, experimentam o papel de pesquisadoras, exercitando sua capacidade de ler a realidade, para visualizar particularidades e necessidades coletivas (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 105).

Sendo assim, as nossas aspirações iniciais estiveram direcionadas ao contato diário com as crianças, docentes, equipe pe-

dagógica e a comunidade escolar, no sentido de vivenciar novos desafios, realizar descobertas, bem como de refletir acerca das práticas pedagógicas, a partir do arcabouço teórico estudado ao longo da graduação.

Portanto, interpretamos esse movimento como uma troca contínua, em que as estagiárias aprenderam com os sujeitos, ao passo que tais sujeitos foram beneficiados com as contribuições das profissionais em formação. Por essa razão, trazemos, a seguir, um pouco desses aprendizados que nos foram, sobretudo, significativos.

1.2 APRENDIZADOS: das memórias às atribuições de significados

A realização do referido estágio teve duração de 8 meses e, nesse período, inúmeras foram as experiências e os aprendizados. Para construção da presente análise, ressaltamos seis áreas distintas nas quais refletimos sobre os aprendizados mais marcantes dessa experiência.

1.2.1 A ancoragem na perspectiva socioconstrutivista

Ao estudarmos sobre as principais linhas pedagógicas que exercem influência nas escolas brasileiras, uma delas havia chamado a nossa atenção, sobretudo, pelo fato de priorizar as interações das crianças, visto que elas corroboram com o seu aprendizado e desenvolvimento.

Criada por Lev Vygotsky, a perspectiva socioconstrutivista, derivada do Construtivismo, enfatiza as interações e tem

como fator principal a linguagem. Além disso, essa metodologia também é sustentada por priorizar as relações mediadas, de modo a considerar ser necessário reduzir a quantidade das crianças em sala de aula para que o professor, como um mediador, consiga dar a devida atenção e auxiliar todas as crianças de forma individual, quando necessário, tendo em vista que:

Vygotsky enfatiza a ligação entre as pessoas e o contexto cultural em que vivem e são educadas. De acordo com ele, as pessoas usam instrumentos que vão buscar à cultura onde estão imersas e entre esses instrumentos têm lugar de destaque a linguagem, a qual é usada como mediação entre o sujeito e o ambiente social (MARQUES, 2007, p. 3).

Dessa forma, é válido salientar que dada a nossa identificação com essa linha pedagógica em nosso âmbito profissional, ao analisarmos a prática pedagógica da EEBAS e ao descobrirmos que o socioconstrutivismo é adotado na instituição, já em seu Projeto Político Pedagógico (CONSEPE, 2019), tivemos a certeza de que cada dia do nosso estágio seria uma experiência única. Deste modo, pudemos observar na prática essa compreensão pedagógica tanto no processo de condução das atividades escolares, como nas demais vivências durante o estágio.

1.2.2 A relação professor-criança

Este aprendizado refere-se à importância de adotar um olhar docente cuidadoso ao tratamento com as crianças, uma vez que o seu desenvolvimento ocorre de maneira gradual, es-

pecialmente por se tratar do primeiro contato com o ambiente escolar (BRASIL, 2009a).

Desse modo, foi possível entender, na prática, que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças nessa etapa é resultado de fatores que estão estreitamente relacionados. Essa perspectiva norteou todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sempre respeitando as especificidades do seu público, aspecto este que se encontra em consonância com Campos, quando esta afirma que:

A criança requer uma gama ampla de condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a cerca. É interessante o fato de que, nesta síntese, em cada etapa sejam adicionadas novas necessidades, sem que as anteriores sejam abandonadas ou consideradas como de menor importância (CAMPOS, 1994, p. 33).

Nesta reflexão, ressaltamos o aprendizado na relação professor-criança, a qual no contexto da Educação Infantil se deu, sobretudo, na dimensão do cuidar/educar vistos de forma indissociável (BRASIL, 2009a), bem como pelo próprio estímulo ao desenvolvimento das crianças como sendo uma constante no planejamento e prática das docentes com as quais trabalhávamos.

1.2.3 As relações das crianças entre si

A relação das crianças entre si também nos chamou a atenção, uma vez que observávamos e aprendíamos constantemente à medida que íamos analisando como se dava o processo

de socialização, os círculos de amizades formados e as interações entre as crianças de uma mesma turma e com as turmas diferentes desta mesma etapa.

1.2.4 O uso da literatura infantil

Cabe salientar, à luz das contribuições resultantes de uma prática docente coerente com os direitos de aprendizagem indicados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa da Educação Infantil, que verificamos durante a realização do estágio na EEBAS, um trabalho frequente, dinâmico e criativo das professoras com a Literatura Infantil. Essa prática nos fez refletir sobre a materialização do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, indicado pelo supracitado documento, cuja definição defende que “é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral” (BRASIL, 2017).

Assim, dentre métodos, utilização de recursos e formas de explorar o texto literário infantil em suas múltiplas linguagens, pudemos aprender que, por meio das narrativas ficcionais que eram apresentadas para as crianças, a imaginação, o reconhecimento identitário, a criatividade e as habilidades de escuta e fala eram potencializadas desde a tenra idade. Essas experiências viabilizavam e facilitavam o processo de formação da criança leitora, pois:

Ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sen-

tidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouviu histórias, a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 39).

1.2.5 O contexto socioeconômico da comunidade educativa

Outro aprendizado que merece ser ressaltado é o fato de termos vivenciado, através do estágio, uma educação que atende às necessidades de um público oriundo das mais variadas classes sociais, visto que as DCNEIs estabelecem que é função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil promover tal contextualização e garantia de direito, quando diz em seu artigo 7º, alínea d, que a escola deve:

Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009a, p. 02).

A partir disso, observamos o cumprimento dessa diretriz quando a forma de ingresso nessa instituição adota como critério a realização de um sorteio público, não havendo pré-requisitos excludentes, fazendo com que não haja um padrão socioeconômico pré-definido para ingressar na instituição.

Dessa forma, aprendemos a interagir com todos através da construção de uma rotina e, principalmente, a saber como lidar e enfrentar os desafios que cada criança traz consigo, respeitando também suas singularidades.

1.2.6 As parcerias na instituição e trocas de saberes

Por estar inserida dentro da UFPB, mensalmente a escola recebia diferentes tipos de projetos dos mais variados cursos de licenciaturas, como, por exemplo, o curso de Dança, que realizava atividades relacionadas ao corpo, gestos e movimentos, além dos cursos de Música e Artes Visuais, os quais realizavam atividades que possibilitavam às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar distintas formas de expressão e linguagens.

É válido ressaltar que todas as atividades realizadas na escola, oriundas de estudantes de outros cursos da universidade, eram orientadas pelas docentes da Educação Infantil, que buscavam um alinhamento em relação à BNCC e à proposta da escola, a fim de proporcionar, com compromisso e qualidade, novas descobertas e aprendizados às crianças.

Ressaltamos, ainda, a ocorrência dos projetos de extensão e estágios curriculares obrigatórios, nos quais as partilhas e trocas proporcionadas entre os estudantes estagiários e projetistas puderam enriquecer nossa formação.

1.3 REFLETINDO AS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO

Mediante os aprendizados apresentados, trazemos nesta seção experiências vivenciadas em momentos distintos na instituição, os quais se constituíram de modo significativo para nossas formações.

1.3.1 Momentos de interação família-escola

O primeiro momento a ser destacado foi quando, ao iniciarmos o nosso estágio durante a primeira semana, a EEBAS realizou o evento “Dia da família na escola”, comemoração feita em substituição ao dia das mães e dos pais, para que nenhuma criança sofresse algum tipo de exclusão em virtude de seu contexto familiar.

Nesta perspectiva, os parentes estavam reunidos e nós tivemos a oportunidade de ser apresentadas formalmente para os familiares das crianças. Esse foi um momento de suma importância, pois queríamos refletir confiança e amizade para as pessoas presentes. Além disso, por ser a nossa primeira semana de estágio, por consequente também foi o nosso primeiro contato com os responsáveis. Assim, entendemos que foi um momento primordial, haja vista que estabelecíamos ali uma importante relação com as crianças e professoras.

As famílias nos receberam de forma bastante acolhedora, pois estávamos na escola para auxiliar no que fosse preciso para que o desenvolvimento do cotidiano fosse o melhor possível, bem como das crianças ali matriculadas. Com isso, pudemos observar o quanto é importante a realização de eventos que integram e estreitam a relação entre família e escola, tornando, assim, o ambiente mais saudável e acolhedor tanto para as famílias quanto para os profissionais envolvidos.

Podemos analisar a importância desse tipo de evento a partir de uns dos indicadores de qualidade da Educação Infantil, o qual traz essa discussão quando afirma que:

A presença, entre familiares e profissionais da educação, do sentimento de estar em um lugar que acolhe é fundamental para garantir uma educação infantil de qualidade (BRASIL, 2009b, p. 57).

Estreitando laços entre comunidade e escola, aprendemos que esta é uma parceria que precisa ser fortalecida constantemente.

1.3.2 Momentos de construção de experiências na sala e fora dela

Em relação às atividades propostas em sala, destacamos a mediação estabelecida pelas docentes, de modo que a condução das vivências e atividades dirigidas sempre visavam a potencializar a autonomia da criança, o que ficava evidenciado tanto nas atividades, como nas escolhas das brincadeiras e em relação às questões de autocuidado.

Vimos, também, que as crianças tinham total liberdade de ocupar os lugares em que elas se sentiam mais à vontade para realizar suas atividades e brincadeiras, a depender dos objetivos pedagógicos estabelecidos.

De acordo com Horn:

O espaço da sala de Educação Infantil deve ser desafiador, deve possibilitar momentos para as crianças criarem suas próprias brincadeiras com autonomia, participar de atividades conjuntas e não se fixar tanto na figura central do adulto. A forma de organização do espaço pode interferir diretamente nas aprendizagens infantis (HORN, 2004 apud TOMAS, 2012, p. 104).

Exemplificamos um pouco dessa ideia ao falar sobre a semana da mostra do conhecimento, na qual foi apresentada a culminância dos trabalhos com projetos. Na ocasião, elas pesquisaram sobre temas de seus interesses, sendo estes: a diversidade marinha, com ênfase na tartaruga (Infantil V), a questão das florestas com o bicho-preguiça (Infantil IV) e a diversidade das plantas e animais do jardim (Infantil III).

Durante a realização desses projetos, as crianças manusearam a areia, a fim de representar a praia, subiram em árvores para imitar o bicho-preguiça, como também fizeram um jardim com plantas que já haviam na escola, além de todo processo investigativo (sobre o qual não iremos nos aprofundar neste espaço), buscando sempre trazer novas descobertas sobre os temas abordados.

Com isso, vimos que esta foi uma experiência incrível tanto para as crianças como para nós estagiárias, que ainda não tínhamos visto essa maneira de trabalhar conteúdos trazidos pelas próprias crianças, partindo de seus interesses.

Outro espaço de interação que nos chamava a atenção era o parque recreativo, o qual representava um importante momento da rotina das crianças. Neste ambiente, observávamos que as crianças costumavam brincar ainda mais livres, subiam em árvores, faziam bolo de areia e aventuram-se em desbravam por meio do faz-de-conta cada um dos cantinhos deste lugar, o que despertou nossa atenção e nos fez refletir sobre essa prática docente de acompanhar o brincar das crianças, sem interferir em suas escolhas, todavia, mantendo sempre o olhar atento.

Neste momento, observávamos também como as crianças interagiam com as outras mais velhas e mais novas, como dividiam o espaço e os brinquedos disponibilizados no parque e como resolviam os conflitos entre seus pares, sendo estimulados a resolverem entre si, todavia, sob o acompanhamento das professoras. Dessa forma, pudemos analisar que a maioria dos conflitos se dava a partir de querer brincar com o mesmo brinquedo ao mesmo tempo e não querer dividir com outras crianças, mas, na maioria das vezes, eles resolviam entre si, sem a necessidade de interferirmos.

1.4 TECENDO UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A EXPERIÊNCIA

A partir das experiências e dos aprendizados aqui mencionados, enumeramos três aspectos que, ao nosso olhar, necessitam ser aperfeiçoados no tocante ao exercício do estágio nesta instituição.

O primeiro refere-se às relações interpessoais entre as estagiárias e a equipe pedagógica da escola. Isto é, julgamos que seja relevante por parte da equipe priorizar reuniões mensais com os estagiários, com vistas a acompanhar ainda mais de perto o trabalho dos mesmos e, com isso, dedicar momentos para a socialização das experiências, no sentido de materializar a dialogicidade inerente à gestão democrática adotada pela escola. Sob a nossa ótica, momentos como esse são significativos ao processo de crescimento profissional dos estagiários, em que ambas as partes podem refletir sobre as suas práticas, buscando sempre garantir uma educação de qualidade ao seu público.

O segundo aspecto se dá em relação ao pouco conhecimento prévio dos ambientes escolares existentes na EEBAS, visto que uma visita guiada pela instituição sanaria nossas dúvidas no tocante à disposição dos espaços institucionais, facilitando, assim, nossa orientação espacial frente às demandas que surgiram no decorrer do estágio.

Por fim, o terceiro aspecto que relatamos se trata da necessidade que sentimos de uma formação específica para lidar com os casos de crianças com deficiência que estavam presentes no nosso dia a dia em sala de aula. Isso porque compreendemos ser de suma importância esse tipo de preparação a fim de aprimorar nossa prática em sala e para o nosso crescimento profissional e pessoal, pois entendemos o estágio como um primeiro passo para nossa inserção no mercado de trabalho e, por assim dizer, o início de nossa prática na docência.

1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de inúmeros aprendizados e experiências, sem dúvidas, ressaltamos a importância do estágio para colocarmos em prática todas as teorias vistas em sala de aula, e, conseqüentemente, ressignificá-las. Dessa forma, ressaltamos que foram vivências essenciais para termos certeza de que realmente queremos esse curso.

Ademais, uma das lições mais valiosas é de que, quando entramos em sala de aula, nós somos apenas um mediador para o amplo desenvolvimento das crianças e que o conhecimento não será só repassado por nós, pedagogas, de modo que perce-

bemos que as nossas crianças, mesmo parecendo tão novas, têm muito o que nos ensinar.

Portanto, com a experiência do estágio, crescemos e evoluímos exponencialmente, pois, por estarmos inseridas diariamente em tantas vivências, conversando com diversos funcionários, crianças e familiares, hoje entendemos a importância de um bom estágio durante nossa formação, para que pudéssemos aprender, observar, analisar, pôr em prática o que é visto em sala de aula. O que nos permite ressaltar que só dessa forma podemos ter uma experiência completa e escolher em quais áreas desejamos traçar e por qual linha pedagógica caminharemos.

Por fim, indicamos também a necessidade de novos estudos que reflitam e problematizem o estágio na Educação Infantil, reconhecendo seu caráter potencializador na formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualiteduc_infantil.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.-mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In*: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. p. 32-42.

CONSEPE - CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 11/2019**. Aprova o Projeto Pedagógico da Escola de Educação Básica e dá outras providências. 2019. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2019208002de9512996067aa0edf9f4b4/Resp11.19.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020

MARQUES, Ramiro. **A Pedagogia constructivista de Lev Vygotsky (1896-1934)**. Pará, 2007. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal Rocha; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. *In*: SEARA, Izabel Cristine *et al.* **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2757>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TOMAZ, Jaqueline Júlio. A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de Educação Infantil. *In*: COUTINHO, Ângela Scalabrin; DAY, Gisele; WIGGERS, Verena (Orgs.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos Editora; Nova Petrópolis: Nova Harmonia Editora, 2012.

3 REFLEXÕES SOBRE ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais Thalyta da Silva

As discussões sobre a Educação Infantil têm sido pautadas no reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e de direitos, singulares e produtoras de cultura, exigindo das instituições pelas quais são atendidas um trabalho cuidadoso, respeitoso e orientado. Nesse sentido, Barbosa (2006), Barbosa e Horn (2001), Zabalza (1998), Proença (2004), entre outros autores, vêm destacando a rotina como um importante elemento estruturador na organização do trabalho pedagógico e que pode colaborar com o desenvolvimento da identidade, autonomia e segurança emocional nessa etapa da Educação Básica.

Tendo em vista que toda e qualquer atividade humana sempre é regida por uma rotina, ela está diretamente ligada aos rituais, tradições e costumes presentes em todo nosso cotidiano. Dessa forma, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37).

No âmbito educacional, a rotina é, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 54), “a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças” na escola. A organização da rotina e o uso do tempo na sala de aula estão, portanto, diretamente liga-

dos ao planejamento das atividades pedagógicas, que, na Educação Infantil, devem envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998). Assim sendo, todas as experiências que ocorrem durante a jornada escolar compõem a rotina.

Nessa perspectiva, o texto fará alguns apontamentos a respeito do tema rotina. Para isso, em um primeiro momento, refletimos sobre o que é – e o que não é – rotina, tomando como base alguns teóricos e pesquisas empíricas que se debruçaram sobre essa temática. Em um segundo momento, discorreremos sobre como tem se constituído a rotina no âmbito da Educação Infantil da Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1.1 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: considerações iniciais

A rotina está presente nas mais diversas esferas da vida humana. Por isso, é por compreender que seu modo de organizar a relação entre tempo e espaço estão intrinsecamente relacionadas com o meio ao qual se refere, que se faz necessário refletir sobre esse elemento no âmbito da Educação Infantil.

Nesse sentido, é importante situar que o trabalho pedagógico nessa etapa está pautado no cuidar e educar, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Assim, as situações de aprendizagens são constituídas por meio de experiências significativas protagonizadas pelas crianças. A respeito disso, Moura e Lopes complementam que:

[...] a organização do cotidiano das instituições deve ser pensada de modo a garantir o cumprimento da função da Educação Infantil de educar-cuidar, o que inclui um oferecimento às crianças de situações que envolvam conteúdos (conhecimentos, procedimentos e atitudes) que atendam às dimensões do desenvolvimento infantil/humano – cognição, afetividade, corporeidade e formação pessoal e social. É nesse contexto que emerge o papel das rotinas (MOURA; LOPES, 2007, p. 3).

Diante disso, o planejamento e a organização da rotina, com uma sequenciação das experiências, podem contribuir significativamente para a organização e segurança das crianças, à medida que lhes fornece estabilidade e certa previsão daquilo que desenvolverão durante o período na escola.

Contudo, devemos reiterar que essa segurança e estabilidade proporcionada pela rotina está diretamente ligada ao modo como as próprias crianças participam ou são consideradas na organização dela. Ou seja, ao reconhecermos que não são meras receptoras ou espectadoras das propostas da instituição escolar em que se encontram, compreendemos que não faz sentido impor uma padronização de rotina ou definição fixa de tempos sem de fato compreender as necessidades e preferências de cada agrupamento.

A partir dessa percepção, algumas importantes questões se colocam: Quem planeja e organiza a rotina na Educação Infantil? Como acontece esse planejamento? Qual o papel das professoras e das crianças no planejamento da rotina?

Para responder essas questões, é preciso pontuar que a rotina é importante não somente para as crianças, mas, tam-

bém, e fundamentalmente, para o professor, já que ela lhe serve como âncora que regula e coordena suas atividades, otimizando o tempo e colaborando para o respeito com suas crianças (PROENÇA, 2004). Assim, o elemento rotina configura-se como algo inerente à prática docente.

Contudo, compreende-se que “o contexto escolar em que a professora atua influencia sobremaneira na constituição de sua rotina” (CORDEIRO, 2015, p. 137). Ou seja, pensar sobre rotina na Educação Infantil é necessariamente diferente de pensar esse elemento em outras etapas da educação.

De acordo com Barbosa e Horn (2001), existem três pontos essenciais na organização e estabelecimento de uma rotina pedagógica, quais sejam: o contexto sociocultural em que a instituição está inserida; o projeto pedagógico da escola; as crianças atendidas.

Desse modo, a rotina não é como uma amarra, mas um apoio construtivo ao grupo-classe e um modo de estruturar as atividades diárias. Portanto, para que isso aconteça, é preciso entender e considerar os aspectos que caracterizam a escola e sua comunidade.

Nessa perspectiva, a rotina precisa, acima de tudo, respeitar as necessidades de cada grupo de crianças, sendo flexível, de modo a não possibilitar que a rotina torne-se “apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado” (BARBOSA, 2006, p. 36). Dessa forma,

[...] permite que o educador baseie-se no previsível para lidar com o inesperado, estruturando a

intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador de situações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem (PROENÇA, 2004, p. 15).

Nesse ponto, destacamos o posicionamento do RCNEI (BRASIL-MEC, 1998, p. 73), ao afirmar que “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser”. Assim, cabe ao docente (re)construir a rotina, a partir das necessidades de seus discentes, dele próprio e da sua instituição, além de estar constantemente em reflexão e autoavaliação sobre suas práticas para não afastar o protagonismo das crianças.

Quanto a isso, ao lado da percepção da responsabilidade dos professores na estruturação da rotina a partir de toda a compreensão dos aspectos envolvidos, cabe destacar o papel central das crianças como mobilizadoras dessa proposição.

No cotidiano da escola, as crianças apresentam suas necessidades e interesses e, de certa forma, regulam os modos de organizar o fazer docente, além de elas próprias produzirem e mediarem uma infinidade de experiências de aprendizagens. Portanto, não apenas “consomem” aquilo que seus professores planejam, mas possuem um papel fundamental na construção de suas rotinas na escola.

Nesse sentido, compreende-se que não é preciso seguir, de forma rígida e mecânica, uma rotina de trabalho pedagógico, porém, se ela é planejada, considerando os aspectos essenciais supracitados, provavelmente precisará de poucos ajustes.

Entretanto, há de se reconhecer que algumas situações, eventuais e atípicas, pedirão a flexibilização de certas propos-

tas. Ressaltamos, no entanto, que a desrotinização não deve ser frequente, tendo em vista que a internalização da rotina “nor-teia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo” (PROENÇA, 2004, p. 13).

De acordo com Moura e Lopes (2007), quando a rotina é bem planejada e bem desenvolvida, conseqüentemente reflete uma educação de qualidade as crianças. As autoras apontam, ainda, que estudos de Zabalza (1998), Moss (2002) e Dahlberg, Moss e Pence (2003), evidenciaram que o tipo de rotina instituída nas escolas é um aspecto indicador de qualidade do atendimento às crianças (MOURA; LOPES, 2007).

Batista (2001) encontrou dados onde a rotina estruturada não era funcional, devido ao fato de estar organizada de forma muito fixa, delimitando experiências únicas e padronizadas para todas as crianças da sala, desconsiderando suas individualidades. Essa autora fez videograções em horário integral do cotidiano de uma creche e percebeu que “não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina” (BATISTA, 2001, p. 11). Desse modo, ela compreendeu que o tempo-espaço educativo tendia a ser organizado “para alunos e não para crianças”. Nessa perspectiva,

A rotina da creche da forma como está estabelecida no cotidiano constitui-se como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido: uma rotina proposta que insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens e um cotidiano

que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens (BATISTA, 2001, p. 12).

Essa reflexão nos parece interessante, pois entendemos que rotina não deve se sobrepor à percepção das docentes sobre o funcionamento das suas turmas. Ela serve para organizar e não, necessariamente, definir. Uma rotina que aprisione as crianças em situações incoerentes pode se colocar como um dificultador da prática.

Lima (2010), ao analisar práticas diferenciadas de ensino do sistema de escrita alfabética desenvolvidas por duas professoras do último ano da Educação Infantil, identificou que ambas tinham um quadro de horário institucionalizado a seguir, que se colocava bem conteudista e fragmentado. Apesar disso, a docente da rede pública sempre adaptava as experiências às necessidades das crianças e dela, então em muitos dias não seguia os horários pré-estabelecidos, ressignificando a rotina, enquanto a docente que atuava na rede privada seguia o horário tal qual prescrito.

Cordeiro (2015), em pesquisa sobre as concepções e práticas a respeito da leitura e compreensão leitora de quatro professoras de turmas de quatro e cinco anos da Educação Infantil, caracterizou suas rotinas buscando discutir o que elas pareciam indicar sobre esse objeto de conhecimento. Três docentes tinham uma boa estruturação e diversidade de atividades na rotina, tendo a leitura como atividade recorrente, e uma das docentes tinha uma rotina mais próxima à do que é costumeiro nas turmas do Ensino Fundamental. A autora observou, ainda, que

a docente mais experiente era a que tinha a rotina mais organizada, demonstrando maior controle e segurança na condução das experiências pedagógicas.

Cabral (2013), ao observar sessenta aulas de quatro docentes do último ano da Educação Infantil, também encontrou práticas docentes com rotinas bem estruturadas. Embora somente uma docente das quatro que acompanhou tivesse uma rotina documentada pela escola, todas conduziam suas práticas com muitas atividades permanentes na rotina. Seu trabalho não teve como foco o aprofundamento na discussão da rotina, mas apresentou o relato de como diferentes professoras buscavam estabelecer sua rotina de forma bem organizada.

Silva (2018), que investigou as concepções e práticas de professoras do último ano da Educação Infantil, a fim de compreender como estavam sendo desenvolvidas as práticas de ensino da linguagem escrita, acompanhou e analisou as rotinas de três turmas, sendo uma de rede privada e duas de rede pública. A observação de sessenta aulas (vinte por turma) demonstrou que as três professoras desenvolviam suas práticas a partir de uma rotina estruturada de trabalho, em que as experiências costumavam seguir um sequenciamento organizado e relativamente pertinente. A Professora 1, da rede privada, organizava o tempo de modo a priorizar o trabalho educativo das crianças; a Professora 2, com menor tempo de atuação na Educação Infantil, parecia ter uma necessidade de construir sua prática em cima de momentos exaustivos de atividade; e a Professora 3 se mantinha em um meio termo. As rotinas, portanto, embora organizadas, não respeitavam totalmente a dinâmica das intera-

ções e brincadeiras propostas para a Educação Infantil, o que pode ter a ver com o fato de as turmas estarem inseridas em escolas para crianças dos anos iniciais, e não especificamente somente voltada para as crianças pequenas.

Vale ressaltar que trabalhos pedagógicos pautados em uma rotina se diferenciam de práticas de rotinização, que se configuram como formas intencionais de controle e regulação dos sujeitos. Este último tipo de atuação, além de claramente observado na pesquisa de Batista (2001), esteve presente na pesquisa de Rodrigues (2015) sobre a rotina na Educação Infantil. Esse estudo encontrou situações inflexíveis de ensino, que pareciam buscar uma homogeneização das crianças, no sentido de fazê-las ‘funcionar’ todas igualmente, cumprindo as atividades propostas dentro de um tempo planejado inicialmente, que não deveria mudar. Inclusive, os dados revelaram uma excessiva preocupação em adequar as crianças para o Ensino Fundamental, e isso servia como justificativa para esses processos de rotinização, dando à Educação Infantil um caráter propedêutico.

Mediante a discussão dos resultados de algumas pesquisas sobre o tema, é possível perceber que embora a compreensão da importância do estabelecimento de uma rotina seja algo comum na Educação Infantil, as práticas demonstram que nem sempre ela se coloca com uma tarefa fácil. Reconhecendo tal dificuldade, retomamos nossa defesa da busca de uma rotina que rompa com os processos de rotinização e que embora “sistemática” por professores, seja construída junto às crianças, e que não seja acabada e rígida, mas constantemente reavaliada, a fim de manter suas potencialidades.

Apresentaremos, a seguir, reflexões sobre a rotina no âmbito das turmas de Educação Infantil da Escola de Educação Básica (EEBAS).

1.2 A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA EEBAS

A EEBAS funciona na UFPB desde 1988. Inicialmente, apenas com turmas de Educação Infantil, tendo ampliado sua oferta para os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do ano de 2010. Atualmente, a escola tem atendido cerca de 230 crianças entre 3 e 11 anos.

Em 2019, considerando as proposições da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, atrelada às já praticadas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o coletivo de professoras da Educação Infantil dessa escola construiu um plano anual, definindo objetivos de aprendizagem para cada um dos cinco campos de experiência dessa etapa. Junto a isso, sentiu-se a necessidade de refletir e repensar mais sobre as constituições de rotinas que facilitassem as experiências pedagógicas a partir dos objetivos de aprendizagem redefinidos.

No ano em questão, a escola tinha seis turmas da Educação Infantil, sendo três no turno da manhã e três no turno da tarde. As turmas eram agrupadas por faixa etária, sendo o Grupo 3 o das crianças de 3 anos; o Grupo 4, das crianças de 4 anos; e o Grupo 5, último ano da Educação Infantil, com as crianças de 5 anos.

Vale ressaltar que, no ano anterior, havia uma turma de Grupo 2, de modo que as crianças do Grupo 3, em 2019, já eram

frequentadoras desta escola. Isso significa dizer que, em 2019, todas as seis turmas eram compostas, majoritariamente, por crianças que já eram da EEBAS e, portanto, já tinham uma rotina incorporada e já eram conhecidos pelas docentes. Esse foi um aspecto importante para tornar possível uma sistematização inicial da rotina ainda antes do início do ano letivo.

Desse modo, considerando o funcionamento da instituição, sua proposta pedagógica e, principalmente as crianças, foi estabelecido o seguinte registro de proposta de rotina para os turnos, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Descrição da rotina das turmas da Educação Infantil na EEBAS em 2019

➤ Manhã - 7h às 11h
Acolhida
Roda de conversa inicial
Parque de areia/Brincar livre
Higienização e lanche
Normalização
Atividade dirigida
Roda de conversa final
➤ Tarde - 13h às 17h
Acolhida
Roda de conversa inicial
Atividade dirigida
Higienização e lanche
Parque de areia/Brincar livre
Normalização
Roda de conversa final

Fonte: Documento interno EEBAS.

Segue detalhamento de cada momento da rotina:

- *Acolhida*: Momento de chegada das crianças em sala com a docente recebendo-as; podendo dispor alguns materiais (jogos, massinha...) estimulando a criança a organizar seus materiais pessoais e interagir de forma livre com os colegas.
- *Roda de conversa*: Momento privilegiado para o desenvolvimento da oralidade. Podendo iniciar-se com um rito musical e ir variando a cada dia da semana, contemplando sempre a escuta das crianças sobre assuntos diversos, a identificação do tempo, a chamada das crianças e a exposição/construção da rotina.
- *Parque de areia/Brincar livre*: Momento de interação livre e criativa em espaço recreativo da escola.
- *Higienização e lanche*: Momento de estímulo da autonomia das crianças em sua higienização anterior e posterior ao lanche, bem como em sua alimentação.
- *Normalização*: Momento de tranquilização das crianças através de breves relaxamentos livres ou dirigidos.
- *Atividade dirigida*: Momento de experiências com intencionalidade pedagógica, alinhadas com a temática desenvolvida em sala, atrelada a um ou mais campos de experiência, direcionado pela docente.

Como é possível observar, a sequenciação dos momentos é generalizada e objetivou funcionar como um norteador do cotidiano nas turmas, sem desrespeitar sua autonomia e particularidades. Ela pontua as situações permanentes da rotina e no in-

terior dela, vai oportunizando a diversidade de abordagens. Em nossas discussões, essa diversificação dos modos de mediar tais situações se colocou como algo importante para criar situações mais desafiadoras e interessantes para as crianças, evitando repetições massivas e/ou sem sentido de certas vivências.

Um ponto inicial a refletir é que a organização e funcionamento dos espaços e das crianças ao longo do dia não está desvinculada da rotina. Por exemplo, a sequenciação das experiências varia nos turnos principalmente por dois motivos: A adequação no parque com relação ao clima e exposição ao sol varia da manhã para tarde; além disso, a disposição das crianças para as atividades dirigidas é diferente, tendo em vista que no nosso caso, pela manhã, as crianças costumavam se disponibilizar mais do meio para o final do horário, enquanto que à tarde, isso parecia acontecer de forma contrária, de modo que havia maior atenção no início do turno. A percepção desses aspectos também era reiterada pelas próprias crianças, que, a seus modos, demonstravam compreender e concordar com as percepções aqui expostas.

Um outro aspecto que nos cabe observar é que embora essa rotina estivesse documentada e fosse consensual a professoras e crianças, ela jamais se impunha como modelo de horários fixos e rígidos, de modo que no interior das experiências cotidianas cada turma tinha a possibilidade de alterar ou reorganizar sua rotina buscando atender melhor a sua dinâmica.

No entanto, destacamos que é importante um cuidado no trato dessas adaptações de modo a não perder a estabilidade mínima garantida pela rotina e instaurar-se uma atmosfera

de imprevisibilidade e espontaneísmo que poderia ser negativa para todos. Além disso, se pautamos a construção da rotina para e com as crianças, as modificações também podem e devem ser acordadas com elas.

Essa proposta de rotina demonstrou ser eficaz para o coletivo docente da EEBAS/UFPB facilitando o planejamento, mas, sobretudo para as crianças, que demonstravam tranquilidade, segurança, envolvimento e disposição no trabalho cotidiano.

Para além disso, o registro institucional de nossa rotina tornou-se funcional para as famílias compreenderem melhor o que se passa no dia a dia de seus filhos na escola e também para a comunidade no geral, pois como nossa escola costuma receber uma alta demanda de estágios e projetos da Universidade em que está inserida, ficou mais fácil orientar os tempos mais adequados ou não para suas realizações.

1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto buscou refletir sobre a rotina como um elemento importante para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a qual precisa ser (re)pensada para não criar modelos de rotinização antagônicos às especificidades dessa etapa.

A rotina apresentada não se coloca como um modelo a seguir, tendo em vista que parte de um contexto específico e segue sendo repensada de modo a funcionar cada vez melhor aos sujeitos envolvidos. Ela se apresenta, na verdade, como um relato de um processo interno de uma instituição na busca pela

construção de um cotidiano mais organizado e adequado às crianças e docentes que fazem parte dele.

Fica, assim, um convite para que outros espaços escolares e educadores da área, se permitam, de forma contínua e inacabada, traçar um caminho próprio quanto a esse aspecto, investindo em reflexões mais aprofundadas no que se refere à rotina, que embora seja um elemento de simples compreensão, nos desafia pelas especificidades da etapa da Educação Infantil, bem como pelo modo como pode transitar entre uma linha tênue de rigidez, controle e padronização.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. *In*: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gladis Elise. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BATISTA, Rosa. A rotina do dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2001.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Vol. 1, 2 e 3.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética**. 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13381>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. **O ensino da compreensão de textos na educação infantil**: os saberes e as práticas das professoras. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20160>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed. 2003.

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação Infantil e alfabetização**: um olhar sobre diferentes práticas de ensino. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4673>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Marianne da Cruz; LOPES, Denise Maria de Carvalho. As Rotinas na organização da Educação Infantil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 26., 2007, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2007.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 2004.

RODRIGUES, Letícia da Luz. **O tempo/espço na educação infantil: um olhar para às práticas pedagógicas no último ano da educação infantil**. 2015. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/848/1/2015LeticiadaLuzRodrigues.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SILVA, Thais Thalyta da. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil**: concepções e práticas de docentes.

2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33928>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

4 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rayssa Maria Anselmo de Brito

Thais Thalyta da Silva

Partindo do paradigma da educação inclusiva, no qual o contexto escolar é ressignificado de modo a receber e ampliar sua proposta pedagógica visando atender as crianças com deficiência junto aos com desenvolvimento típico, nos defrontamos com inquietações que vão desde a inserção da criança com deficiência até a efetivação de sua inclusão educacional. Desse modo, algumas questões se colocam a respeito de como é a percepção das crianças sobre o colega com deficiência neste espaço educativo e sobre as ações pedagógicas possíveis a fim de potencializar o processo de socialização para que este ocorra de forma mais consciente e empática entre os sujeitos envolvidos.

Nesse caminho, o presente capítulo nasce da necessidade de refletirmos sobre um projeto pedagógico vivenciado com crianças da Educação Infantil da Escola da Educação Básica (EEBAS/UFPB), situado predominantemente no campo de experiências *O eu, o outro e o nós*, envolvendo a temática da inclusão. Cabe ressaltar que, nas duas turmas em que foi desenvolvido o projeto, havia crianças com deficiência, de modo que no Infantil III (crianças de 3 anos), havia uma criança com Síndrome de Down e no Infantil V (crianças de 5 anos), uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Percebemos que nas duas situações havia um acolhimento afetuoso e respeitoso para com as crianças com deficiência, contudo permanecia uma falta de compreensão a respeito de certas singularidades.

Desse modo, o projeto *Diferentes, porém, iguais* nasce da necessidade de vivenciarmos uma experiência com os personagens da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, que possuem deficiências semelhantes às das nossas crianças: Tati, personagem com Síndrome de Down, e André, personagem autista.

Partindo das reflexões mobilizadas pelas colocações apresentadas pelas crianças das turmas em questão, o capítulo traz a análise das experiências e das falas que despertaram mais atenção, fazendo, ao final, apontamentos sobre como esta vivência nos tocou enquanto educadoras da Educação Infantil imersas nesses contextos.

1.1 AMPAROS TEÓRICOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Respalhada em documentos norteadores das políticas educacionais nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é reconhecida como um dever do Estado, bem como um direito das crianças de 0 a 6 anos. Deste modo, vemos que a Educação Infantil constitui-se como uma importante etapa de escolarização no processo de desenvolvimento infantil. Nessa etapa, pretende-se oportunizar a formação integral da criança, mobilizando uma diversidade

de áreas do desenvolvimento infantil, conciliando as funções pedagógicas e as de cuidados (LUZ, 2008).

Nessa perspectiva, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) destaca a Educação Infantil como o início de todo processo educacional formal, compreendendo que as práticas pedagógicas nesta etapa sejam planejadas a partir da concepção de crianças como sujeitos ativos na construção de conhecimentos através da interação com adultos e outras crianças, bem como promovendo e garantindo seus desenvolvimentos a partir dos seguintes direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Como podemos perceber, tais direitos caracterizam-se de modo coerente com a faixa etária da Educação Infantil e representam grande importância no processo educativo. Destacamos, portanto, o direito de conviver, uma vez que ressaltamos a necessidade de aprendermos a nos relacionarmos com o outro, em um processo de construção de uma convivência respeitosa e solidária, percebendo o outro como um elemento promotor de conhecimento. Em concordância ao exposto, vemos que o sexto direito (conhecer-se) refere-se ao fato de que é por meio da relação com o outro e na diferenciação de si em relação a este, que também construímos nosso autoconhecimento (BRASIL, 2018). Ademais, o campo de experiências *O eu, o outro e o nós* vem trazendo o respeito e empatia como objetivos de aprendizagem.

Assim, emerge o tema aqui refletido, compreendendo que a convivência entre as crianças deve ser garantida, instituindo uma escola verdadeiramente inclusiva, a qual

[...] garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (ARANHA, 2004, p. 7).

Em consonância com esta significação de escola que pensa e respeita a diversidade, vemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elucidar o conceito de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesta perspectiva, a criança com deficiência é de igual modo compreendida como esse sujeito histórico, cujo direito à educação precisa ser ressaltado, não só no acesso à instituição escolar, como também em seu direito de se desenvolver e aprender neste espaço educativo.

Logo, a criança com deficiência, enquanto sujeito histórico e de direitos, é reconhecida no ambiente escolar como alguém que possibilita diversidade no espaço formativo, de modo que precisa ter sua presença valorizada e compreendida, uma vez que esta pode vir a ser uma oportunidade de desenvolver entre as crianças atitudes de respeito e de empatia, bem como de conhecimento de si e do próximo.

A diversidade, uma vez sendo valorizada neste espaço educativo, confere ao fazer docente uma nova significação, de

modo a compreender que educar e cuidar é, sobretudo, dar sentido à ação pedagógica, incluso aqui a convivência com o outro, o diferente, de modo a estabelecer “uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância” (FOREST; WEISS, 2007, p. 4).

As experiências, nas quais temas como identidade e diversidade são postos por meio de vivências entre as crianças, oportunizam a concretização de um exercício de alteridade, que significa dizer que “reconhecer a alteridade da infância implica acolher sua absoluta heterogeneidade, sua absoluta diferença, no que diz respeito ao mundo do adulto” (OLIVEIRA apud FLEURI, 2006, p. 511). Considerando alteridade enquanto “reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais” (MOLAR, 2011, p. 62).

No entanto, cabe considerar que neste exercício precisamos transpor o antigo modelo clínico do conceito de Pessoa com Deficiência, o qual centrava-se nas limitações oriundas do indivíduo, apresentando-o a partir de seus impedimentos a longo prazo (BRASIL, 2009). Fazendo a opção de partir do conceito ratificado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência por meio do Decreto nº 6.949/2009:

[...] Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Este segundo conceito contribui para pensarmos a deficiência a partir de um modelo social, em que a ênfase é conferida às barreiras que impedem/dificultam a efetiva inclusão das pessoas com deficiência e não às limitações ou aspectos que lhes faltam.

Assim, salientamos que a educação inclusiva, enquanto novo princípio educacional, “defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas” (BEYER, 2006, p. 73), de modo que o autor complementa afirmando que:

Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se **uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado** (BEYER, 2006, p. 73, grifos nossos).

Partindo do exposto, o capítulo configura-se como um relato de experiência no qual as docentes envolvidas no projeto desenvolvido das referidas turmas da Educação Infantil colocam-se enquanto pesquisadoras-reflexivas imersas nesse processo.

Logo, as análises que seguem referem-se a algumas das experiências do projeto pedagógico *Diferentes, porém, iguais*, o qual promoveu, por meio de personagens e curtas metragens, rodas de conversas sobre a inclusão em nossa escola e sobre diferenças e igualdades entre as crianças, bem como experiências e brincadeiras adaptadas nas quais estas experienciaram, de modo inicial, as dificuldades oriundas da não acessibilidade dos ambientes.

Ressalta-se que o projeto está pautado na compreensão de que o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por apresentar “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” e “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, p. 50). E que a Síndrome de Down caracteriza-se como “uma alteração genética que ocorre na formação do bebê, no início da gravidez, é uma condição cromossômica causada por um cromossomo extra no par 21 (trissomia 21)” (ALMEIDA, 2015, p. 18), podendo trazer implicações a seu desenvolvimento psíquico e motor.

1.2 ANÁLISE À LUZ DAS EXPERIÊNCIAS

De modo a refletir a respeito das percepções infantis sobre a pessoa com deficiência, partimos do caso de duas turmas de Educação Infantil, da EEBAS/UFPB, com crianças na faixa etária entre 3 a 5 anos, as quais apresentavam crianças com deficiência. Assim, tais crianças são caracterizadas pelo Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Sujeitos centrais da pesquisa

CRIANÇA	CARACTERIZAÇÃO Deficiência / Idade / Turma que frequenta / Tempo nesta turma
A	Síndrome de Down / 4 anos / Infantil III / Segundo ano letivo
B	Autismo / 5 anos / Infantil V / Segundo ano letivo

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Conforme podemos ver no Quadro 1, as crianças A e B já se encontravam na instituição há mais de um ano, o que nos permite inferir que as mesmas já eram conhecidas pelos colegas que estavam matriculados desde o ano anterior.

Deste modo, tomamos como ponto de partida uma roda de conversa com as turmas, perguntando-os inicialmente se os mesmos notavam alguma diferença entre si quando comparado a seus colegas. Em um segundo momento, questionamos o que eles sabiam sobre a palavra deficiência e sobre ser pessoa com deficiência. E, em seguida, perguntamos mais especificamente se eles sabiam o que era a Síndrome de Down ou o Autismo e se eles conheciam alguém com tais características.

Feita esta conversa, adentramos na apresentação dos personagens com deficiência da Turma da Mônica de Maurício de Souza, destacando suas características e histórias criadas por este autor.

Assim, iniciamos a conversa buscando reconhecer se as crianças percebiam algum dos colegas como sendo diferente dos demais, de modo que, promovendo a escuta ativa, buscamos compreender se no olhar destes as crianças A e B seriam diferentes dos demais.

Todavia, observamos que de início as crianças não distinguiram entre si os colegas com deficiências, mas que todos tinham diferenças e semelhanças entre si, a exemplo dos cabelos, olhos ou até em relação a algum adereço como laço no cabelo.

As crianças demonstraram não compreender o que vem a ser a palavra deficiência, o que ratificava a justificativa proposta no projeto, visto que víamos ser necessário uma maior ex-

plicação acerca das especificidades das crianças A e B, de modo a exemplificar tais deficiências através dos personagens infantis.

Tati e André se tornaram, portanto, personagens que ilustravam nossa experiência, o que nos fez dar continuidade ao diálogo no sentido de caracterizar estes, nomeando suas deficiências e ressaltando suas características, conforme apresentado nos curtas-metragens e episódios sobre eles.

Nesta perspectiva, o diálogo centrou-se sobre os personagens Tati (Síndrome de Down) e André (TEA); por se tratar das mesmas deficiências das crianças A e B. Todavia, dessa vivência verificamos por meio da roda de conversa que assim ocorrera em relação ao termo deficiência, as crianças seguiam demonstrando não compreender ou distinguir os termos Síndrome de Down e Autismo (TEA).

Uma vez compreendendo o desconhecimento da turma face ao tema apresentado, iniciamos a apresentação dos personagens, e dos curtas-metragens, bem como recursos visuais que iam exemplificando as características de ambas deficiências, o que possibilitou as crianças identificarem algumas semelhanças frente aos colegas A e B. As semelhanças iam desde as características físicas, como os olhos amendoados da personagem Tati e da criança A, bem como aspectos comportamentais, de André e do colega B.

Nesta perspectiva, o atraso no desenvolvimento da linguagem da criança A se tornava a principal inquietação das crianças de sua turma, uma vez que as mesmas percebiam que isto dificultava a comunicação por parte da criança, assim como o fato deste não acompanhar o ritmo dos demais, o que fica evi-

denciado em falas como: *“Ele não fala, ele não sabe falar”*²; *“Ele fica parado no escorrego e a gente quer descer e pede, mas ele não vai logo”*; *“Ele demora a ir pra roda”*.

Contudo, observávamos que as crianças buscavam de diferentes modos ajudar este colega, quer seja buscando comunicar-se com ele a seu modo, quer seja explicando-o como agir, a exemplo de situações em que pegavam na mão do colega A, orientando-lhe ou chamando a professora quando suas ajudas não eram efetivas para com esta criança, de modo que em nenhum momento percebemos um olhar inferiorizante para com este colega.

Destacamos, todavia, que em contraponto a esta não diferenciação, tornava-se notório o sentimento afetivo demonstrado pelo colega, o que fica evidenciado em narrativas tais como: *“A gente gosta dele, é nosso amigo.”*

Nesta fala, observamos que as crianças reconheciam o colega A como um bom amigo, o que nos permite inferir que o mesmo foi bem acolhido por esta turma. Sendo este fato evidenciado pelo vínculo afetivo fortalecido nesta turma, dado o fato de estarem juntos em sua maioria pelo segundo ano letivo consecutivo nesta mesma escola. Outra evidência é também percebida pelo abraço caloroso com o qual a criança A é recebida pelos colegas, assim como acontece entre os demais.

Em relação a criança B, verificamos que as crianças mencionaram momentos em que este apresentava algum compor-

2 Optamos por não identificar as falas das crianças, uma vez que enfocamos mais nas duas crianças com deficiência e nos discursos construídos sobre estas.

tamento diferente do que eles ou a professora esperava, deste modo, falas como: *“Às vezes não obedece a tia”*; *“Não brinca com a gente junto”*; *“Fica só mais andando”*; serviam para descrever a rotina desta criança, de modo que como podemos ver, a inquietação das crianças se dava em virtude do colega B não querer brincar com os demais ou de ficar andando.

Cabe ressaltar que a caminhada entre os espaços da classe serviam para esta criança como um mecanismo de autorregulação, de modo que sempre que se desorganizava sensorialmente, levantava-se e caminhava até que a professora chamasse sua atenção e mudasse seu foco para outra atividade ou objeto de interesse.

Sobre esta criança, vimos que chamava a atenção dos colegas o fato como agia em alguns momentos, sobretudo quando perdia o interesse em alguma atividade dirigida, a exemplo das fichas, de modo que estes diziam: *“Fica sem querer fazer a atividade”*; *“Esconde a tarefa”*; *“Ele joga fora a tarefa”*.

Mediante as reflexões das crianças, aproveitamos para reforçar as dificuldades de atenção/concentração e de comunicação características dos indivíduos com TEA, explicando as razões pelas quais a criança B apresentava tais comportamentos e a forma como poderíamos ajudá-lo.

Tal reflexão favoreceu a compreensão das crianças, de modo que no decorrer dos projetos demonstravam compreender que a criança B estava se adaptando à rotina escolar, uma vez que naquele ano letivo, havia permanecido um tempo sem frequentar a instituição, dada a falta de professor no primeiro semestre.

A respeito do vídeo ilustrativo do personagem André, observamos que as crianças associaram de forma rápida a uma possível surdez, que explicaria o fato de muitas vezes a criança B não atender aos chamados, como afirma um colega indicando que *“ele não escuta porque é surdo”*. A situação foi utilizada para fazer o grupo refletir sobre o aspecto de que na maioria das vezes crianças autistas não gostam de estabelecer muito contato visual e que em outros momentos podem estar de tal modo inseridos em algum pensamento ou atividade que o impossibilite de ouvir a um chamado simples de seu nome por exemplo (SILVA, 2012).

O curta-metragem também foi útil para situar as falas repetitivas e sem funcionalidade eventualmente apresentadas pela criança B, tal como fazia o personagem André ao repetir as falas do Cebolinha chamando a Mônica de *“gorducha e dentuça”*, colocando-se como um claro exemplo de ecolalia.

A inquietação da criança B frente a alguns estímulos sonoros como som alto (ou as próprias conversas da turma), visuais (com relação a muitas imagens ou cores) e sensoriais (como tocar em objetos de texturas diferentes), bem como a sua própria adaptação em relação à rotina escolar, eram vistas pelas crianças como aspectos que evidenciavam uma diferença entre este e os demais, uma vez que tudo isso gerava uma necessidade de maior direcionamento e mediação da professora, sendo necessário investir esforços no sentido de ampliar sua autonomia nas atividades e experiências escolares.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a preocupação dos colegas frente ao pouco interesse de interação demons-

trado pela criança B, sobretudo em brincadeiras e momentos de recreação nos quais todos brincavam juntos.

Por esta razão, optamos por investir nossos esforços em promover, nas etapas seguintes do projeto, vivências coletivas de brincadeiras dirigidas em que as crianças mediavam entre si ações a fim de concretizar desafios variados, tais como a montar um quebra-cabeça ou organizar uma sequência, de modo que todos precisavam cooperar para que a ação fosse concretizada. Em todas essas situações, tratávamos de celebrar a conquista do desafio realizado, de modo que todos se sentiam parte daquela realização.

Logo, considerando que as crianças iam aos poucos ganhando a confiança da criança B e vice-versa, consideramos ter alcançado com êxito o objetivo de promover tais interações.

1.3 REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um caminho em construção

Retomar a presente experiência dois anos após sua realização (2018-2020) implica em pensarmos sobre o projeto proposto e as ações concretizadas no âmbito da Educação Infantil, de modo que refletimos aqui sobre o papel do docente na mediação de vivências que possibilitem às crianças construir suas percepções em um processo de identificação e diferenciação sobre si e seus colegas.

Nesta perspectiva, e sabendo que o preconceito se constitui em uma aprendizagem social, salientamos a importância de trabalhos pedagógicos que fortaleçam o olhar de respeito e alteridade na Educação Infantil.

Contudo, destacamos que este precisa ser um trabalho contínuo e retomado ano a ano, devendo, portanto, ser a inclusão um projeto de todos que compõe o espaço educativo, e não uma iniciativa individual ou esporádica. De modo que esta reflexão precisa permear toda a prática educativa, a fim de caracterizá-la enquanto inclusiva e não excludente.

A este respeito Pacheco afirma que:

Um projeto de inclusão é um ato coletivo e só tem sentido no quadro de um projeto local de desenvolvimento consubstanciado em uma lógica comunitária, algo que pressupõe uma profunda transformação cultural (PACHECO, 2012, p. 13).

Essa transformação cultural a qual ressalta Pacheco (2012) implica em mudança na forma como olhamos para as pessoas com deficiência, bem como o modo no qual, enquanto professoras, nos comprometemos com seus desenvolvimentos.

Dito isto, pensar o olhar das crianças para as pessoas com deficiência implica em também pensarmos nosso próprio olhar, de sorte que ressaltamos a importância de uma escola em que todos os seus profissionais possam enxergar todas as crianças como sendo iguais em direitos e diferentes em suas potencialidades e identidades.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões a respeito de nossas práticas docentes e a relação estabelecida com a experiência analisada junto às nossas crianças, inferimos alguns apontamentos a respeito de como percebem o que é ser uma pessoa com deficiência.

Um primeiro aspecto observado diz respeito ao fato de as crianças envolvidas nesta análise não constituírem as diferenças percebidas entre elas e seus colegas como algo preconceituoso, minimizando essas diferenciações no cotidiano por meio da afetividade. Para além disso, identificamos que a interação promovia atitudes de solidariedade e respeito por seus colegas por parte das crianças com desenvolvimento típico.

Ressaltamos, ainda, que possibilitar o diálogo sobre ser pessoa com deficiência de forma lúdica e em uma linguagem acessível às crianças contribuiu no auxílio de uma compreensão social da deficiência, de modo que avançaram no conhecimento do outro, que, diferente do “eu”, apresenta semelhanças e diferenças em seus gostos e potencialidades.

Por fim, uma vez tendo retomado este projeto dois anos após sua concretização, destacamos a importância sobre o diálogo reflexivo no tocante às diferenças no espaço educativo, de modo que, seja por meio de rodas de conversa, ou por projetos pedagógicos mais aprofundados, professoras da Educação Infantil possam contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, a começar pelo olhar das crianças, dirimindo assim, possíveis processos de construção de preconceitos e estereotipizações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a escola**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-82.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Sílvio Luiz I. **Cuidar e Educar:** perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. 2017. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/-artigos/rev03-07.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

LUZ, Iza Rodrigues da. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. **Revista Paidéia**, 2008. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/-paideia/article/download/919/693>. Acesso em: 22 nov. 2015.

MOLAR, Jonathan Oliveira. A alteridade na educação: noção em construção. **Revista Nupem**, v. 3, n. 5, p. 61-72, 2011.

PACHECO, José. **Inclusão não rima com solidão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

5 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões teóricas e práticas

Arilu Cavalcante Pequeno

Cláudia Maria de Lima

A infância é permeada por subjetividades e subjetivações, que demarcam uma fase muito específica do desenvolvimento e aprendizagem infantil. Romper com a ideia de que a criança seja uma miniatura de adulto, como era compreendido em séculos passados (ARIÈS, 1981), requer que a consideremos como sujeitos integrais que pensam, sentem, agem e se relacionam de uma maneira muito própria.

Enquanto seres humanos, temos predisposição à aprendizagem desde o nascimento. Através dos diversos estímulos, interações afetivas e convívio social, aprendemos a interagir no mundo, a partir do que vivemos e sentimos, não cabendo mais, por essa razão, perceber a criança a partir da visão do adulto, como se ela fosse um ser incompleto (SARMENTO, 2007), que nada pensa, sabe ou sente, mas como um sujeito, que na sua inconclusão (FREIRE, 1998) se refaz e se auto-organiza (MATURANA, 2009) cotidianamente.

Nessa perspectiva, considerar as necessidades físicas, cognitivas e emocionais das crianças é reconhecê-las como sujeitos individuais e sociais, ou seja, é compreendê-las como sujeito biossocial (CHARLOT, 2000), que tem maneiras muito próprias de serem e estarem no mundo em um processo contínuo de interações, sentindo e vivendo de modo particular suas emoções. Assim, além das

crianças serem sujeitos históricos e de direitos (BRASIL, 2009) em construção são, também, sujeitos de emoções (POSSEBON, 2017).

Dialogar sobre Educação Emocional nesse universo implica um olhar atento para as condições de criança/infância em seus aspectos sociais, históricos, culturais e emocionais, em um processo de refletir-perceber o lugar ocupado pela criança na sociedade e no respeito a sua subjetivação.

Partindo do princípio de que a chegada e permanência das crianças na escola são permeadas por diversas emoções e sentimentos, e que esses impactam sobremaneira nas suas relações cotidianas em ambientes institucionais, creche e/ou pré-escola, indagamos: como a Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS/UFPB) reconhece a Educação Emocional como parte do currículo de Educação Infantil e como essa instituição se organiza para desenvolver práticas de competências socioemocionais com as crianças nas suas vivências/experiências escolares?

Nesse sentido, buscamos pensar o lugar ocupado pela Educação Emocional no contexto da Educação Infantil da EEBAS/UFPB, com vistas a garantir às crianças, em seus processos de convivências e aprendizagens, o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1996).

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Refletir sobre práticas e vivências em espaços de Educação Infantil significa pensar não apenas na sua organização físi-

ca, mas também o currículo, a didática e as questões que envolvem o desenvolvimento e comportamento humano.

Freire (2005), ao se reportar à escola, anunciava que essa deveria ser compreendida não apenas como estrutura física, feita de tijolos e paredes, mas como lugar de gente, de vidas. Se a escola é lugar de vida é porque há vidas dentro delas, portanto há emoções. Logo, os espaços institucionais de Educação Infantil devem ser organizados para possibilitar os processos de construção das identidades pessoal e coletiva da criança que envolve o emocionar.

Mas o que são as emoções? Segundo Maturana (2001, p. 129), “são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações”. Ainda de acordo com esse autor, os animais, de modo geral, inclusive nós seres humanos, operamos essas disposições em um instante imediato. Se as emoções são disposições corporais dinâmicas, isso significa que, como sistemas vivos, somos seres dinâmicos e desse modo, “tudo o que mobiliza e gera uma ação é decorrente de uma emoção” (POSSEBON, 2017, p. 11).

Diante disso, como pensar a criança em espaços de Educação Infantil para além de concepções estáticas e rígidas em seus processos de desenvolvimento humano? Como pensar um currículo que mobilize o desenvolvimento de competências socioemocionais e que rompa com estrutura de ensino mecânico e engessado que não considera o ser emocional que é a criança?

Um trabalho com as emoções na Educação Infantil deve ser pautado no autoconhecimento e valorização de si, como sujeito vivo que se emociona e que necessita se conhecer para conviver melhor consigo, com o outro e com o mundo, porque

“não há ação humana sem uma emoção que estabeleça como tal e a tome possível como ato” (MATURANA, 2009, p. 22).

A partir disso, podemos entender que os espaços de Educação Infantil devem se constituir como espaços de: *direitos*, nos quais as crianças tenham garantidas, de fato, as políticas públicas destinadas a elas; *vida*, em que a criança possa, através do lúdico, dos desejos e das emoções, vivenciar processos que possibilitem seu desenvolvimento integral; *encontros*, nos quais um conjunto de práticas/vivências/experiências busque, através das interações e relações, construir o respeito à diversidade por meio das diferentes manifestações artísticas e culturais; *aprendizagens*, nas quais as ações do cuidar e educar não sejam entendidos de forma dicotômica, mas como indissociáveis e essenciais para o desenvolvimento pleno da criança; *emoções*, visto que são ações que mobilizam nosso transitar no mundo.

Diante do exposto, acreditamos que para se efetivar essas condições na Educação Infantil se faz necessário, primeiro, compreender o que é educar e, segundo, pensar que educação vivenciar com as crianças. De acordo com Maturana,

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver de comunidade em que vivem (MATURANA, 2009, p. 29).

O autor afirma que o processo de educar ocorre a todo tempo e de modo recíproco na convivência com o outro de maneira espontânea. Diante disso, como pensar a educação que vá além dos afazeres mecânicos do currículo? Como pensar em uma prática em que o conviver com o outro seja a base para o processo de aprendizagem?

Primeiramente, é preciso pensar em processos de educação para criança em que a relação com o saber seja ao mesmo tempo uma relação consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). Em uma perspectiva emocional, essa relação deve existir na compreensão de que nós humanos, na nossa condição biológica, estamos continuamente dotados de uma corporeidade dinâmica que, ao receber configurações diversas, dá origem às emoções diferentes como disposições corporais dinâmicas diversas (MATURANA, 2004). Dessa maneira, entendemos que se faz necessário uma educação que viva as emoções.

É a partir dessa lógica, que sinalizamos que na Educação Infantil se faz necessária uma prática efetiva da Educação Emocional no cotidiano do conviver das crianças. De acordo com Possebon, esta implica no

[...] conhecimento e o autoconhecimento de questões pertinentes ao universo emocional, além da aquisição de competências e habilidades que poderão proporcionar a consciência e a modulação das ações, de forma a aprender sentir e agir no sentido de proporcionar bem-estar (POSSEBON, 2018, p. 9).

Pensar a Educação Infantil nessa perspectiva é reencantar a educação, ou seja, é vivenciar as implicações pedagógicas em que os processos cognitivos e os processos vitais sejam no fun-

do a mesma coisa (ASSMANN, 2000). Dessa maneira, a Educação Emocional parte da ideia de que a educação é um processo que “se realiza na relação interpessoal” e, desse modo, “está impregnada de fenômenos emocionais” entendendo que “é da natureza das relações estar impregnada de significados, valores e crenças que são construções sociais e emocionais” (POSSEBON, 2018, p. 8).

Desse modo, não é mais possível compreender a Educação Infantil de forma engessada, enquadrada, produzindo a frieza e homogeneização dos sujeitos. A criança, como ser histórico em construção, precisa ser respeitada em sua singularidade e em seu emocionar-se. É importante compreender que na Educação Infantil o livre viver da criança é fundamental para que ela possa compreender que as emoções constituem seu viver. Quando se prioriza, nos espaços de Educação Infantil, a fragmentação dos campos de experiências, abordados de forma isolada, e se privilegia o ensino de normas e regras, se está moldando e limitando as atitudes e expressão corporal da criança, conseqüentemente, negando seu corpo. Sobre esse aspecto, Silva (2005) também defende que no ambiente escolar o corpo é esquecido porque o currículo está voltado para o conhecimento, matérias de saberes, conteúdos e desenvolvimento cognitivo.

Para tanto, se faz necessário criar nas instituições de Educação Infantil a cultura do movimento, porque, ao contrário, a escola ao negar o corpo, também negará, automaticamente, o movimento (HERMIDA, 2011).

No entanto, criança é movimento e movimento é fazer o corpo ter vida. Assim, é preciso colocar o corpo em cena, rom-

pendo com ideias e atitudes em que a imobilização física tenha caráter de punição e a liberdade de se movimentar seja sinônimo de premiação (STRAZZACAPPA, 2001). Nesse aspecto, a Educação Emocional contribui para que a Educação Infantil não seja vivenciada de maneira a negar o corpo, conseqüentemente, negar as emoções das crianças.

1.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas de Educação Emocional no contexto da Educação Infantil perpassam, além das mudanças de paradigmas com relação às infâncias, questões de ordem curriculares. Embora nos documentos oficiais se reconheça a importância da afetividade no âmbito desta etapa de ensino, ainda são muito incipientes e recentes as proposituras práticas com relação ao trabalho com a Educação Emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Entende-se por Educação Emocional uma inovação educativa centrada no desenvolvimento de competências emocionais a fim de regular as emoções e proporcionar bem estar - autocontrole (BISQUEIRA, 2011), assim, “ela parte da ideia de que a educação é um processo que se realiza na relação interpessoal e, por essa razão, está impregnada de fenômenos emocionais” (POSSEBON, 2017, p. 8). Desse modo, nas interações com o outro, esses fenômenos ativam tanto movimentos expressivo-corporais, quanto cognitivos, ou seja, o pensar e o sentir e vice-versa. Logo, as interações que ocorrem entre as crianças e entre

crianças-adultos, sejam através das brincadeiras, dos jogos ou vivências em ambientes institucionais, devem considerar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017) de modo prático e vivencial.

Nesse sentido, realizar, na Educação Infantil, o trabalho prático e vivencial em uma perspectiva emocional, requer uma integralidade do saber, visto que, quando falamos de emoções, estamos tratando de diferentes domínios e disposições corporais do sistema vivo (ao qual pertencemos), dado que ocorre por conta da complexidade humana.

No cotidiano institucional, um trabalho com as emoções necessita integrar as especificidades desse campo de estudo aos processos educativos de cuidar/educar da Educação Infantil (BRASIL, 1996), bem como, a integralidade das interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico (BRASIL, 2010; 2017). Desse modo, a mobilização e desenvolvimento de competências socioemocionais devem considerar as especificidades das crianças nessa etapa de ensino.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Essas, por sua vez, são essenciais para o exercício do bem viver, para a destreza em realizar escolhas e interações com o mundo social, competências, essas, essenciais na formação emocional das crianças.

A BNCC ainda destaca como competência geral e direito de aprendizagem para a Educação Infantil: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros” (BRASIL, 2017, p. 15), porém, não aprofunda as proposições no documento, o que nos faz entender que não basta apenas reconhecer a importância de tal trabalho, mas apontar possibilidades para sua concretização.

1.3 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA EEBAS/UFPB: algumas possibilidades vivenciais

No contexto da Educação Infantil da EEBAS/UFPB, as vivências de Educação Emocional perpassam o currículo de maneira transversal e embasam-se no respeito às premissas das crianças, as interações e as brincadeiras. Neste processo, as expressões das emoções são indicadoras do bem estar infantil. Logo, o trabalho com as emoções busca propiciar às crianças o seu autoconhecimento e conhecimento do outro.

Como proposta organizativa das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, as experiências em torno das emoções organizam-se de modo a considerar os campos de experiências e os direitos de aprendizagem.

Assim, a partir dos conhecimentos teóricos e das orientações da BNCC, destacamos a seguir, algumas vivências no trabalho com as emoções, inseridas na rotina das crianças da Educação Infantil da EEBAS/UFPB, a saber:

- Realização de brincadeiras interativas que proporcionem a vivência e expressão das emoções;
- Jogos simbólicos (faz de conta) - representação corporal do imaginário, recriação de experiências da vida cotidiana e pensamentos através da representação simbólica;
- Práticas integrativas de relaxamento e respiração para estímulo à introspecção e pensamento das emoções;
- Momentos afetivos na relação com o outro, através de vivências cotidianas como: roda do beijo, corredor do carinho, cochicho carinho¹;
- Leituras literárias que abordam a temática das emoções (medo, raiva, tristeza, alegria, dentre outras);
- Para o desenvolvimento de habilidades intra e interpessoais, vivenciam-se no cotidiano institucional, relações de afeto nas interações com o outro, sejam através de brincadeiras ou de jogos, dentre outras vivências.
- Auxiliar as crianças na resolução de conflitos, intervindo e mediando de maneira dialógica, sempre que solicitado, respeitando as diversas manifestações de afeto e interações entre os pares;

Considerando a faixa-etária (entre 3 e 5 anos) das crianças e a fase pré-operacional (PIAGET, 1982) pela qual se encontram, em que as capacidades simbólicas das emoções são

1 Para conhecer melhor as vivências ver a coleção da *Educação Emocional: aplicações, volume 5* (POSSEBON, 2018).

expressas através das representações (faz de conta) e da fala (linguagem), busca-se com essas práticas, oportunizar a construção de uma cultura de respeito, valorização e comprometimento educacional com as emoções das crianças.

Cabe ressaltar que um trabalho com a Educação Emocional nessa etapa de ensino não deve perpassar uma concepção tecnicista de competências que concebe o aprendizado de forma linear de causa e efeito, em que se considera a criança como um ser dissociado do biológico e do social, ou seja, restritivo e limitado. É preciso um trabalho que se centre na relação entre cognição e emoção, que considere a criança em sua integralidade humana, estimulando, dessa forma, o desenvolvimento de determinadas competências socioemocionais.

Assim, uma educação para as emoções parte de uma concepção integral do ser, em suas dimensões: físicas, emocionais, mentais, espirituais. Logo, o trabalho se refaz de modo integrativo, contribuindo na formação integral do ser biossocial.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a Educação Emocional na Educação Infantil é uma demanda necessária, dada as necessidades das crianças de aprenderem a lidar com as emoções e a desenvolverem competências socioemocionais, que são aprendidas nas suas diversas interações sociais.

Em síntese, no trabalho com as emoções, perspectivas teóricas divergentes levam a práticas pedagógicas diferentes, o que pode levar a um trabalho mecanicista e engessado que não

considera as emoções e, por isso, passa a serem atividades de obrigações cognitivas e não vivências que contribuam para o autoconhecimento da criança.

Considerando o exposto, acreditamos que inserir no currículo da Educação Infantil conteúdos de Educação Emocional, seja como tema transversal ou como componente curricular², é uma possibilidade de oportunizar o trabalho sistemático e sistêmico com as emoções, dialogando abertamente com as crianças sobre o que sentem e pensam, e, assim, desenvolvam inteligência emocional.

Logo, a condição da criança, como sujeito vivo que se emociona, deve nortear as práticas pedagógicas em ambientes institucionais. Ressaltamos, assim, a importância de uma base de formação para os educadores, visto que essa é uma temática recorrente nos espaços escolares e nas formações continuadas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSMANN, Hugo. **Competência solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

2 Uma experiência exitosa de organização do currículo de Educação Emocional como disciplina curricular está sendo desenvolvida pelo município de Queimadas-Paraíba, desde 2018, com o apoio do Núcleo de Educação Emocional - NEEMOC/CE/UFPB. De acordo com a Resolução CME nº 05/2018, a Educação Emocional se constitui como disciplina passando a fazer parte do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> . Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream-/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 05 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

BISQUERRA, Rafael. **Educación Emocional Propuestas para educadores y familias**. 2 ed. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando. Educação e corporeidade: vivências na educação infantil. **Revista EDUCAmazônia**, v. 4, n. 2, p. 74-91, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3914048.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Trad.: Humberto Mariotto e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções na educação e na política**. Trad.: José Fernando Campos Fontes. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

POSSEBON, Elisa Gonçalves. **O universo das emoções: uma introdução**. João Pessoa: Libellus, 2017.

POSSEBON, Elisa Gonçalves. **Educação emocional: aplicações**. João Pessoa: Libellus, 2018.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-53.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/-sciELO.php?pid=S010132622001000100005&script=ci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2017.

6 O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: aprisionamento e liberdade

Renata da Costa Lima

Thais Thalyta da Silva

A discussão sobre a temática do corpo no espaço escolar é recente no campo educacional, ganhando força apenas no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Contudo, apesar do crescimento desse debate, o tema ainda é considerado incipiente (BEZERRA; MOREIRA, 2013). Por isso, a relevância da discussão do lugar do corpo na Educação Infantil está no fato de que este, enquanto primeiro modo de existir e primeiro contato do indivíduo com o meio, ainda é pouco refletido entre os profissionais da educação (PROBST; KRAEMER, 2012).

No entanto, mesmo diante desse cenário, temos como avanço na área o campo de experiência *corpo, gestos e movimentos* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual dá lugar de destaque ao corpo como um meio para o desenvolvimento integral da criança, considerando que

[...] na Educação Infantil, o *corpo das crianças ganha centralidade*, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a *emancipação e a liberdade*, e não para a *submissão* (BRASIL, 2018, p. 39, grifos nosso).

Diante disso, é proposto que na Educação Infantil as experiências valorizem o corpo, os gestos e os movimentos, a fim de que a criança, por meio das interações e das brincadeiras,

possa explorar os diferentes espaços e saber como utilizá-los com o corpo.

Neste capítulo, refletiremos sobre o lugar do corpo nessa etapa. Para tanto, em um primeiro momento, discutiremos como as instituições escolares surgem à serviço do aprisionamento do corpo. Em seguida, apresentaremos um relato sobre como o corpo, os gestos e os movimentos estão sendo desenvolvidos nas práticas de cuidar e de educar da Educação Infantil da Escola de Educação Básica (EEBAS/UFPB).

1.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CORPOS DÓCEIS: o aprisionamento

Philippe Ariès, em seu livro *História social da criança e da família* (1981), descreve minuciosamente como o conceito de sentimento de infância contribuiu para o surgimento da instituição escolar. Para esse autor, até o final do século XVII e início do século XVIII, no contexto europeu, não se fazia a distinção entre o adulto e a criança, sendo essa considerada um adulto em miniatura. Isso significava que a criança participava de todas as atividades e ambientes dos adultos, como as conversas, situações de trabalho, jogos de azar, entre outras. Ariès (1981) ainda acrescenta que até os sete anos de idade a criança ficava aos cuidados da mãe ou da ama de leite e, após essa fase, era desmamada e ingressada no mundo adulto.

O conceito de sentimento de infância, central na obra do citado autor, é justamente o reconhecimento de que a criança tem suas especificidades em relação ao adulto e, por isso, ne-

cessita de cuidados específicos e de uma educação voltada para esta fase do seu desenvolvimento.

Nessa direção, no final dos séculos XVII e início do XVIII, alguns pensadores, como Rousseau, por exemplo, começam a refletir e questionar esse modo de perceber a criança. Em sua obra *Emílio, ou da educação* ele escreve: “amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 1995, p. 65). Inicia-se um processo de representação da infância como uma etapa específica do desenvolvimento humano. Ou seja, inicia-se um processo de construção de um sentimento de infância, que se refere à tomada de consciência de que as crianças têm suas especificidades, de cuidado e de educação, em relação ao adulto.

Diante disso, surge a necessidade de um espaço que garanta às crianças um convívio com aqueles de mesma idade e que vá, ao mesmo tempo, ingressá-las no mundo adulto.

Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. [...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo adulto. Essa quarentena foi a escola [...]. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p. 11).

Surge, então, no século XVIII, a escola como uma instituição que irá garantir o convívio entre os pequenos, mas, sobretudo, que permitirá o controle dos adultos sobre as crianças.

A esse respeito, Foucault, em obras como *Vigiar e punir* (2007) e *Microfísica do poder* (1984), afirma que é no século XVIII que são criadas as instituições como o hospital, o manicômio, a fábrica, a escola, entre outras, responsáveis pelo que ele chama de poder disciplinar na produção de corpos dóceis: “A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (FOUCAULT, 1984, p. 106).

Nesse sentido, para Foucault (2007), a escola nasce e se consolida como um dispositivo de adestramento do corpo, por meio do poder disciplinar, entendido por ele como uma técnica de poder, de controle. Por isso, é no século XVIII que se impõem novas formas de punição física do corpo, como, por exemplo, os castigos corporais.

Com o advento da modernidade, no entendimento de Foucault como momento histórico entre os séculos XVIII e XX, novas formas de punição, agora de caráter simbólico, passaram a se fazer necessárias para o adestramento do corpo. Para ele, o modo capitalista de produção e a Revolução Industrial do século XVIII exigem do ser humano produtividade, ou seja, corpos produtivos e, à escola, como instituição formadora, cabe formar pessoas produtivas para atender à demanda de mercado.

É nesse contexto que Foucault afirma que a escola se constitui como um lugar de produção de corpos dóceis. Dizendo de outra maneira, corpos obedientes, adestrados, aprisionados, homogeneizados.

Essa lógica ainda está bastante presente em muitas pedagogias e práticas pedagógicas. Muitas instituições, sejam de Ensino

Fundamental ou Educação Infantil, mantêm práticas que aprisionam o corpo. Essas práticas vão desde a arquitetura dos espaços, como salas isoladas, com cadeiras enfileiradas, até práticas docentes que exigem o constante silêncio e quietude das crianças.

É bastante comum percebermos que nas práticas escolares as crianças precisam estar sempre quietas, sentadas, atendendo apenas ao que é solicitado pelo professor, tornando o movimento algo proibido e tendo seu corpo constantemente regulado. A noção de disciplina, portanto, tem sido construída em uma perspectiva de negação ao movimento (STRAZZACAPPA, 2001).

Devemos ter clareza que superar essas práticas não é uma tarefa fácil. Muitos professores foram formados nessa lógica e reproduzem o que aprenderam, assim como as próprias instituições escolares carregam marcas e tradições em seu funcionamento. No entanto, acreditamos que a tomada de consciência não é impossível, embora requeira constantes reflexões e superação de práticas e representações que envolvem posturas de aprisionamento do corpo.

Assim, é importante ressaltar algumas práticas pedagógicas que promovam a construção de um corpo mais livre. Nessa perspectiva, buscaremos apresentar concepções e práticas na Educação Infantil da EEBAS a respeito desse tema.

1.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LIBERDADE DO CORPO

As pessoas agem no mundo por meio de seu corpo e movimento, de modo que toda educação é pelo corpo (STRAZZA-

CAPPA, 2001). Contudo, há de se pensar sobre o lugar do corpo na Educação Infantil e que tipos de práticas podem potencializá-lo.

Do ponto de vista pedagógico, as experiências relacionadas ao corpo na Educação Infantil buscam estimular a consciência corporal da criança, desenvolvendo a expressividade, os gestos e os movimentos da cultura (BRASIL, 2018). No entanto, uma primeira reflexão coloca-se sobre as relações cotidianas estabelecidas com criança e o trato do seu movimento natural.

Compreendendo a escola como um espaço de liberdade do corpo, temos buscado, nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil da EEBAS, constituir uma relação de respeito para com a expressividade corporal das crianças, tentando ao máximo não limitar e restringir seus movimentos em situações desnecessárias.

A organização espacial dos ambientes destinados a essa etapa na EEBAS, por exemplo, tentavam se configurar como um espaço de livre circulação para as crianças, mesmo quando não são tão grandes, de modo que as cadeiras não protagonizavam o ambiente e nem criavam a necessidade de desenvolver todas as atividades nelas.

Ademais, as práticas de explorar o ambiente escolar para além da sala tem sido característica marcante, ampliando os espaços educativos e ensinando, por meio de experiências concretas, a estruturar o seu corpo e portar-se em ambientes diversos a depender da situação colocada e não da amplitude do local ou presença de muros.

Junto aos espaços, a organização temporal da rotina escolar das crianças buscou, também, valorar a compreensão da

infância estruturando o fazer educativo nas interações e brincadeiras, flexibilizando momentos dirigidos com outros mais “livres” de modo a não criar posturas repetitivas ou de exaustão por parte das crianças. Contudo, conforme destacado anteriormente, mesmo as atividades dirigidas buscavam uma alternância nos modos e lugares de acontecer, não estando presas à lógica comumente escolar e disciplinar de estar sentado à cadeira com escuta e atenção voltada diretamente ao docente.

Ao adentrar mais especificamente nas experiências com intencionalidade pedagógica, trazemos o exemplo das rodas de conversa ou de leitura, nas quais temos considerado as diferentes possibilidades de estar, convidando as crianças a sentarem atentas em círculo, mas compreendendo que dispor a atenção não significa romper com sua mobilidade. Desse modo, procurava-se aceitar com tranquilidade as necessidades e escolhas das crianças e seus corpos nesses momentos. Os registros exemplificam algumas dessas experiências educativas.

Figura 1 - Rodas de conversa



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Assim, é possível observar diferentes modos de participar da roda, com jeitos diversos de organizar o corpo para esse momento. Considerando ainda as crianças que sequer sentavam na roda, mas ainda assim poderiam estar participando ativamente do momento e serem respeitadas.

Podemos destacar também as atividades que especificamente buscavam atender aos objetivos propostos no campo de experiência *corpo, gestos e movimentos* como, por exemplo, os de:

Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações;

Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 45).

Para tanto, atividades como circuito de movimentos, diferentes tipos de jogos, interpretações artísticas envolvendo música, teatro, dança e artes visuais eram corriqueiramente incentivadas nas práticas docentes das professoras da EEBAS. Nestas, as crianças eram estimuladas a usar o corpo de forma consciente e ativa, explorando e ampliando suas possibilidades motoras. As imagens, abaixo, resgatam alguns registros dessas situações.

Figura 2 - Experimentos com o corpo



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Figura 3 - Experimentos com o corpo



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Ressaltamos nas imagens acima os diferentes estímulos psicomotores proporcionados pelas docentes no sentido de promover experiências que seguissem uma intencionalidade de ampliação do desenvolvimento motor das crianças, tal como evi-

denciado na criança que caminha com os braços abertos, a fim de, com isto, possuir um maior equilíbrio; ou na brincadeira de carrinho de mão humano em que força, movimento, coordenação e cooperação são necessários para o cumprimento do respectivo desafio.

Tal como essas experimentações com o corpo, outros objetivos desse campo de experiências comumente explorados nas práticas com as crianças eram os que destacavam o cuidado com o corpo. Nesse sentido, a BNCC apresenta os seguintes objetivos:

Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo;
Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência (BRASIL, 2018, p. 45).

Nesse sentido, situações de faz de conta envolvendo a aprendizagem dos cuidados e higiene com o corpo demonstraram ser bastante significativas para as crianças, de modo que ao experienciar tais situações no campo da imaginação, conseguiam abstrair para suas vivências individuais.

Além disso, destacamos o trabalho de educação nutricional desenvolvido na EEBAS, em que as crianças eram chamadas a refletir sobre a importância da alimentação saudável, de forma contextualizada aos temas vivenciados nas turmas, de modo a observar as implicações desta na saúde e vitalidade de seus corpos.

Como forma de exemplificar, trazemos as imagens a seguir, as quais representam, respectivamente, cuidados com o

corpo, por meio da brincadeira de faz-de-conta na qual se realiza o manuseio e higiene de bonecas/os, bem como atividade nutricional na preparação de seus lanches:

Figura 4 - Aprendendo a cuidar do corpo



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Nos registros, vemos as crianças imersas em situações lúdicas e contextualizadas com a realidade, nas quais puderam construir aprendizados importantes a respeito dos cuidados com seu corpo, destacando o desenvolvimento de sua autonomia.

Além dessas atividades previamente planejadas e com intencionalidade educativa, as experiências no parque, espaço no qual as crianças interagem e brincavam livremente, costumavam privilegiar de forma ainda mais intensa a liberdade dos corpos infantis. A supervisão docente buscava cuidar, mas sobretudo alavancar as possibilidades de movimento, levando as crianças a experimentar e explorar seu corpo no espaço. Pequenos desafios em seus modos de se deslocar e utilizar os elemen-

tos do parque se colocavam como motor de desenvolvimento e aprendizagem corporal. As imagens, a seguir, destacam algumas experimentações infantis.

Figura 5 - Brincadeiras no parque



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Conforme evidenciado nas imagens acima, as crianças exploravam de distintas maneiras os espaços disponíveis neste parque, de modo que árvores e degraus ganhavam novas significações em suas brincadeiras de faz-de-conta. O que nos permite ressaltar a importância das interações e brincadeiras, inclusi-

ve como forma de potencializar o desenvolvimento psicomotor destas.

Mediante a finalização desse momento do parque, após higienização e retorno para sala, havia uma situação de contenção do corpo de forma não restritiva, que costumávamos nomear como normalização ou relaxamento. Neste, havia um chamamento para se tranquilizar, respirar e descansar de modo a dar seguimento a outras atividades da rotina ou mesmo finalizar o dia na escola, conforme exemplificam as imagens abaixo.

Figura 6 - Relaxamento



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Destacamos a variação nas vivências de normalização (por meio de músicas, alongamentos, posturas, massagens e etc.), de modo que as crianças evidenciavam sentir prazer em descansar seus corpos, diminuindo a agitação dos estímulos e buscando concentrar-se em seus próprios relaxamentos.

Tais experiências nos levam a destacar que a defesa da escola como espaço de liberdade do corpo não inviabiliza a pro-

posição de práticas direcionadas com o corpo, amparadas em objetivos de aprendizagens. Ademais, reflete possibilidades diversas com o corpo, desde as mais estruturadas e intencionalmente educativas, como aquelas que refletem as relações entre professores e crianças, que embora se coloquem a partir de uma hierarquia, não justificam imposições opressoras que configurem aprisionamento de seus corpos.

Deste modo, ressaltamos o corpo como meio de construção de aprendizagens nas quais o sensorial e o emocional são latentes, e que uma vez sendo refletidos e trabalhos na Educação Infantil, contribuem para que o desenvolvimento das crianças ocorra de modo mais integral e significativo.

1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola é comum perceber práticas nas quais o movimento do corpo serve apenas como moeda de troca, pois a “imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

Na contramão desse entendimento, buscamos evidenciar neste texto práticas de liberdade do corpo na Educação Infantil tomando como referência uma breve diversidade de situações educativas no âmbito da EEBAS/UFPB.

Conforme ressaltamos, a preocupação com o desenvolvimento dos corpos infantis segue presente em toda a rotina das crianças, sendo enfoque inclusive das intencionalidades das práticas pedagógicas para esta etapa, de modo que as experiências aqui descritas mostram que nas práticas docentes em que

são incentivadas e valorizadas o movimento corporal, o olhar disciplinador e hierarquizado do professor para a criança já não tem mais sentido, visto que o objetivo não é a produção de corpos dóceis, parados e produtivos, mas a expressão de cada indivíduo à sua maneira e singularidade.

Por fim, ressaltamos as contribuições de estudos e discussões como este, em que o desenvolvimento da psicomotricidade das crianças esteja atrelado a concepções pedagógicas em que os corpos sejam estimulados a se desenvolverem, desde momentos de autocuidado, de brincadeiras até momentos de relaxamento, buscando em todos os casos evidenciar o caráter educacional e não apenas de cuidado na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

BEZERRA, Fabrício Leomar Lima; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo de Educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino e aprendizagem. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7., 2013, Uberaba. **Anais [...]**. Uberaba, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 34. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, p. 507-519, 2012. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/3163/1997>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/-scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005. Acesso em: 18 jun. 2020.

7 A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata da Costa Lima

Rayssa Maria Anselmo de Brito

A Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tem experienciado uma prática pedagógica a partir da escolha de um tema gerador anual que objetiva nortear as práticas docentes e discentes, tanto do Ensino Fundamental, quanto da Educação Infantil.

No ano letivo de 2019, a equipe pedagógica da escola optou por desenvolver o projeto intitulado *Paraíba: vivendo, conhecendo e cuidando*. A partir dessa temática, as professoras da EEBAS organizaram seus projetos semestrais/anuais que seriam trabalhados com as crianças em todas as áreas de conhecimentos/campos de experiências.

Nesse contexto, as docentes da Educação Infantil do turno da tarde desenvolveram o projeto *João Pessoa: meu lugar no mundo!* Esse projeto, que teve como objetivo geral proporcionar às crianças experiências e vivências que as levassem a aprofundar o conhecimento de si, do outro e do lugar onde vivem, buscou ampliar os conhecimentos e repertório cultural das crianças de 3 a 5 anos da EEBAS, contribuindo para o desenvolvimento de suas aprendizagens, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A escolha dessa temática se justificou no entendimento de que a escola precisa ter atenção à construção da identidade

da criança, pois esse processo, diverso e múltiplo, está sujeito a uma historicização radical, mudanças e transformações (HALL, 2013). Assim, é importante que se desenvolvam atividades cotidianas com esse tema, a fim de fortalecer o reconhecimento das diferenças, das igualdades e do lugar onde se vive. Por isso, foram desenvolvidas diversas ações dentro e fora da escola – rodas de conversa e de leitura, produções e apreciações artísticas, etc. – na intenção de garantir o direito da criança de construir sua identidade pessoal e coletiva, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertença, como sugere a BNCC.

Diante do exposto, a intenção deste capítulo é fazer o relato de uma experiência de ensino da Arte com as crianças da Educação Infantil da EEBAS, a qual foi planejada em consonância com o projeto anual *João Pessoa: meu lugar no mundo!* Para tanto, optamos por trabalhar com o artista visual Wilson Figueiredo¹, visto que suas obras estão espalhadas em diferentes lugares da cidade.

Este texto está estruturado em duas partes. Na primeira, dissertamos sobre a Abordagem Triangular (AT) como possibilidade para o ensino da Arte na Educação Infantil; na segunda, apresentamos as experiências e as vivências que, por meio da AT, foram possíveis de serem realizadas com as crianças de 3, 4 e 5 anos.

1 Wilson Figueiredo é desenhista, pintor e escultor. Nasceu na cidade de Patos, sertão paraibano e mudou-se para João Pessoa no ano de 1973. Fascinado pelo metal, se fez surgir com experiências em esculturas em chapas de ferro e parafusos. Muitas de suas obras encontram-se instaladas em logradouros públicos.

1.1 A ABOARDAGEM TRIANGULAR COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por que ensinar Arte na escola? E na Educação Infantil? Que respostas justificam o tempo a ela destinado no currículo escolar? Acreditamos que a Arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Porque é conhecimento construído pelo homem ao longo do tempo, a Arte é um patrimônio cultural da humanidade e todos têm direito ao acesso desse saber (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA; 1998).

Além disso, a justificativa legal para o ensino da Arte na Educação Infantil encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, quando afirma que:

[...] construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (BRASIL, 2013, p. 94).

De acordo com isto, a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, em seu artigo 9º, incisos II e IX, ressalta ser preciso que as práticas pedagógicas presentes na proposta curricular para a Educação Infantil:

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009, p. 3).

Nesta mesma direção, a BNCC, mais especificamente quanto ao campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, destaca a relevância da instituição escolar proporcionar às crianças o acesso a diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, sejam elas locais ou universais, na intenção de que, por meio de experiências diversas, as crianças possam se expressar por meio da música, teatro, dança e artes visuais, criando produções artísticas ou culturais, protagonizando de forma autoral (individual ou coletivamente) “com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BRASIL, 2018).

Contudo, as questões que se pode fazer são: como proporcionar às crianças experiências que favoreçam o aprendizado artístico? Existe um caminho a seguir? Para responder a essas perguntas, defendemos a AT como uma possibilidade para o ensino da Arte também na Educação Infantil.

Ana Mae Barbosa, arte-educadora e principal pesquisadora do ensino da Arte na atualidade brasileira, em estudos realizados (1984; 1998; 2002; 2005) evidencia que o ensino da Arte no país sempre esteve marcado por concepções estrangeiras, muitas vezes acríicas e descontextualizadas. A partir desse entendimento, Ana Mae, na década de 1980, elaborou, experimentou e propôs a Abordagem Triangular para o Ensino das Artes e Cultura Visual.

É importante ressaltar que a AT nasce como crítica “a ideia de livre expressão com a ênfase tecnicista do ensino da Arte como atividade, baseada no fazer” (AZEVEDO, 2014, p. 18).

Essa Abordagem surgiu primeiro como Metodologia Triangular e foi apresentada por Ana Mae no livro *A imagem do Ensino da Arte*, de 1991. Posteriormente, recebeu o nome de Abordagem Triangular, tornando-se uma proposta de ensino que entende a Arte como conhecimento.

Conforme afirma Schütz-Foerte (2010), o livro intitulado *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*, é uma importante produção que orienta as discussões sobre o Ensino da Arte, visto que esse livro resgata a trajetória e embates nessa área do conhecimento, especialmente no que se refere à abordagem metodológica desse campo. O livro ainda propõe o que passou a ser denominada de Metodologia Triangular, apresentando a tendência do Ensino de Arte que parte da *leitura e contextualização* da imagem. Defende, ainda, a indissociabilidade entre a *história, o fazer artístico e a leitura crítica e estética* da imagem.

Ana Mae, quando explica sua abordagem de ensino da Arte, nos informa sua dupla triangulação:

[...] a primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e a contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

No entanto, destacamos que a AT não deve ser compreendida como uma receita a ser seguida pelos professores,

mas como um ponto de partida na experimentação de um ensino de Arte que seja significativo para as crianças envolvidas no processo.

Em síntese, a AT propõe a Arte como conhecimento e seu ensino a partir da triangulação entre a *leitura* da obra, a *contextualização* e o *fazer artístico*. A seguir, apresentamos uma experiência de ensino da Arte vivenciada pela Educação Infantil da EEBAS/UFPB. Durante o relato, destacaremos cada um desses três pilares da Abordagem Triangular.

1.2 A EXPERIÊNCIA COM A AT PARA ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA EEBAS - UFPB

A sequência didática, intitulada *Mergulhando na Arte de Wilson Figueiredo*, pensada a partir do projeto da Educação Infantil *João Pessoa: meu lugar no mundo!*, foi realizada com crianças do infantil III, IV e V, do turno da tarde da Escola de Educação Básica da UFPB.

Cabe ressaltar que esta sequência fora organizada de modo a durar uma semana (cinco dias letivos) dividindo-se nas três etapas as quais analisaremos a seguir.

1.2.1 Leituras flutuantes - descobrindo e apreciando as obras de Wilson Figueiredo

Tomando como referência a AT para o ensino da Arte, optamos por iniciar a sequência didática pela leitura da imagem. Nessa etapa, tivemos a oportunidade de apresentar a cada

criança as obras do artista Wilson Figueiredo, provocando-as inicialmente a realizarem suas próprias leituras face às fotos das telas e das esculturas produzidas pelo artista.

Para apresentar as obras, propusemos às crianças que adentrassem em uma sala com pouca luz, de modo que apenas uma imagem seria apresentada por vez. Assim, tendo o foco de luz lançado sobre a tela, as crianças deveriam fazer suas próprias leituras sobre o que estavam vendo. A medida em que íamos apresentando as obras e as crianças lançavam suas impressões sobre as telas e esculturas, também provocamos o debate com perguntas, tais como: “Quais materiais vocês acham que o artista usou?” ou “Alguém já viu essa escultura em algum lugar da cidade?”.

Dentre as leituras feitas pelas crianças, ressaltamos a identificação delas com as obras, uma vez que os elementos apresentados remetiam a seus cotidianos, a exemplo de pessoas (adultos e crianças), animais e objetos. Além disso, muitas reconheciam algumas das esculturas do artista, pois já haviam visto expostas em algum local da cidade ou até mesmo por residirem perto de determinada obra.

Em toda esta experiência, nos chamou a atenção o imaginário das crianças ao trazer diferentes narrativas sobre as telas e esculturas apresentadas. Falas como “Como ele fez uma escultura tão grande?” ou “O que será que Wilson usou nessa obra?”. Esses questionamentos nos revelam que as crianças, ao ler as imagens, começavam a levantar hipóteses sobre o artista e sua produção a partir dos conhecimentos prévios que possuíam.

1.2.2 Contextualização - conhecendo a vida e a obra de Wilson Figueiredo

No segundo momento da sequência didática, as crianças já conheciam parte da obra do Wilson, de modo que consideramos importante trazer alguns elementos da vida do artista. Passamos, então, para a fase de contextualização da sequência didática, uma vez que pensar a trajetória de vida do Wilson auxiliaria no entendimento de sua produção artística. Para isso, dispusemos fichas a fim de que as crianças, sentadas em um grande círculo, fossem construindo coletivamente e com o auxílio das professoras, um painel com dados do artista: nome, idade, local de nascimento do artista, imagens de algumas de suas obras, etc. Vale ressaltar que durante essa construção, as crianças iam tecendo comentários sobre as obras e fazendo mais leituras sobre o fazer artístico de Wilson. Isso revela que, embora a AT para o ensino da Arte proposta por Ana Mae distinga três etapas, elas se reencontram durante todo o processo de construção do conhecimento, revelando que, por uma questão de organização da sequência didática e deste texto, separamos a leitura, a contextualização e o fazer artístico, contudo, ressaltamos que esse tripé se complementa de maneira intrínseca.

Em seguida, contamos por meio de fantoches um pouco da história de vida de Wilson Figueiredo. Utilizamos também para esse momento de contextualização o livro *Wilson, mutação artística*, o qual sistematiza sua produção em três grandes eixos de suporte criativo: as telas em arame, as esculturas em chapas de ferro e as esculturas de metal feitas com sucata.

Figura 1 - Construção do painel sobre a vida e obra do artista



Fonte: Acervo das autoras (2019).

Para vivenciar um pouco do que representavam as obras do artista, trabalhamos o conceito de autorretrato, utilizando a obra do autor no qual o mesmo se retrata em uma tela com arame, conforme evidenciado em seu livro.

Motivadas pelo conceito de autorretrato, começamos a construir junto às crianças suas próprias representações, delineando por meio de desenho detalhes de seu corpo e expressões.

Com a produção do autorretrato, finalizamos o processo de contextualização e já iniciamos a fase do fazer artístico, que será melhor apresentada no item a seguir.

1.2.3 Fazer Artístico - mãos à obra - o que expressam as crianças

Nesta etapa, adentramos no *fazer artístico*, na busca por realizar junto às crianças releituras das esculturas de Wilson Fi-

gueiredo. Todavia, substituindo as chapas de ferro por recortes de papelão, massinha de modelar e cola de isopor para garantir a fixação entre eles.

Como momento antecedente à produção da escultura, realizamos uma roda de conversa na qual falamos sobre as etapas da produção da escultura: escolha dos recortes, montagem e, por fim, a pintura. Em seguida, iniciamos o processo de construção e pintura das esculturas.

Figura 2 - O fazer artístico



Fonte: Acervo das autoras (2019).

Cabe ressaltar que cada criança desenvolveu a sua própria escultura e, em seguida, a nomeou conforme haviam pensado. Todo esse processo de produção (colagens e pintura) durou dois dias.

Por fim, no último dia desta sequência didática, as crianças puderam conhecer pessoalmente o artista, pois convidamos o Wilson Figueiredo para visitar nossa escola. Na ocasião, pre-

paramos uma sala como um ambiente de exposição do fazer artístico das crianças e de todo o material que havíamos produzido durante aquela semana.

Wilson também nos apresentou algumas réplicas de suas esculturas, nos contando um pouco da história de cada uma delas. Destacamos que tamanha foi a surpresa das crianças em conhecer o artista que haviam estudado, que imediatamente realizaram diversas perguntas sobre sua infância, obra preferida e sua vida de um modo geral.

Algumas crianças ficaram impressionadas em conhecer o artista e pareciam não acreditar que se tratava do “Wilson verdadeiro” em nossa escola, pois nos questionaram se realmente aquele que estava ali era o Wilson da foto.

Figura 3 - Roda de conversa com o artista



Fonte: Acervo das autoras (2019).

Mais uma vez, pudemos ver que durante esse momento de visita do artista à escola, a triangulação proposta por Ana Mae não se define por uma sequência rígida, visto que durante

a conversa com o Wilson, as crianças puderam voltar à fase de *contextualização e leitura* de suas obras. Isso evidencia que a AT para o ensino da Arte é processo, um ir e vir.

1.3 ANALISANDO A EXPERIÊNCIA À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Inserida no campo de experiências *Traços, Sons, Cores e Formas*, observamos que este campo visa a proporcionar às crianças a convivência com “diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar” (BRASIL, 2017, p. 39).

De modo a reconhecer que,

[...] essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (BRASIL, 2017, p. 39).

Ampliar o repertório cultural da criança e contribuir para sua formação em uma perspectiva integral, não apenas são objetivos ressaltados pela BNCC (BRASIL, 2017), como também são ressaltados em outros documentos nacionais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

Não obstante, vemos que:

Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de

modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 39).

O que não apenas reclama um espaço com relação ao ensino de Arte nesta etapa da Educação Básica, como também, reafirma os benefícios desta para a criança em formação, ao ressaltar o desenvolvimento de áreas tais como a sensibilidade, a criatividade e entre outras.

Retomamos aqui que, em consonância a todo o respaldo teórico apresentado, esta sequência visou também a delinear-se de modo a atender dois dos objetivos propostos em nosso Plano Anual, a saber:

Vivenciar situações que favoreçam a aprendizagem de elementos da linguagem visual como pontos, linhas, cores, texturas e formas.

Vivenciar situações que envolvam a apreciação e o conhecimento de produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais (EEBAS, 2019, p. 4).

Consideramos que estes forma atendidos em níveis de complexidades distintos em decorrência da faixa etária de cada turma.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sequência didática analisada neste capítulo, fica evidenciado o grau de envolvimento das crianças a cada experiência realizada, bem como a curiosidade epistêmica destas, mediante novos saberes.

Destacamos, ainda, a desmitificação da imagem do artista como sendo alguém distante e desconhecido, uma vez que as crianças puderam vivenciar de forma mais relacional o contato com o artista estudado, o que nos leva a refletir sobre a perplexidade destes ao perguntar se aquele haveria de ser “o Wilson de verdade”.

Por fim, ressaltamos o quão significativo foram para tais crianças as experiências e aprendizados construídos ao longo daquela semana, uma vez que perduraram até o fim do ano letivo, memórias e relatos de encontros com as obras do artista em diversos locais da cidade.

Reconhecemos, pois, a necessidade de novos estudos, que possam não apenas refletir sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, mas que também possam consolidar ainda mais esse lugar da Arte, como fundamental área a ser contemplada quando se fala em desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12994>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limond, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte: Educação no Brasil**. 3 reimpr. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

EEBAS - ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Plano Anual da Educação Infantil**. Universidade Federal da Paraíba, 2019.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Imagem no Ensino da Arte em novas e/ou velhas perguntas. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 100-122.

8 EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais Thalyta da Silva

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem seu trabalho educativo norteado por meio das interações e brincadeiras visando ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2009). Assim, tem modos próprios de constituir seus objetos de conhecimento e fazer pedagógico, ou seja, de promover experiências de ensino e aprendizagem junto às crianças.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) vem elucidar a garantia dos direitos de crianças de 0 a 5 anos a *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se* por meio de práticas promotoras de objetivos de aprendizagens estruturados em cinco grandes campos de experiências.

Para esse capítulo, nos debruçaremos sobre um objeto de conhecimento que, embora não esteja anunciado em seu título, está situado no campo de experiências *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*: a linguagem escrita. Assim, o texto pautará, especificamente, o trabalho da escrita com a faixa etária das crianças bem pequenas a partir de reflexões sobre a prática de uma professora da Escola de Educação Básica (EEBAS/UFPB) nesse âmbito.

Com isso, cabe ressaltar que a escolha de tratar desse objeto de conhecimento neste capítulo não se dá em detrimento a

outros, nem parte de uma defesa da priorização ou antecipação de uma aproximação com a escrita alfabética, mas pelo entendimento de que as crianças, no geral, desde muito pequenas estão inseridas em uma cultura letrada, estando, portanto, a língua escrita apresentada enquanto elemento natural de sua vida cotidiana, despertando interesse e gerando hipóteses sobre ela. Assim,

[...] princípios tais que o brincar como cultura da infância e modo próprio de as crianças pequenas aprenderem, bem como da escrita como prática social à qual as crianças têm direito e pela qual se interessam desde cedo, precisam ser assegurados ao se pensar sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil (ARAÚJO, 2017, p. 346).

Nesse sentido, julgamos necessário refletir sobre os modos de inserção desse objeto de conhecimento no início da fase escolar.

Dito isso, apresentaremos, inicialmente, alguns apontamentos a respeito do que tem sido posto nos documentos e das concepções do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, situando, em seguida, o levantamento sobre experiências com esse objeto de conhecimento na prática de uma docente do Infantil III (crianças de 3 anos) da EEBAS/UFPB.

1.1 REFLETINDO SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde os anos 90, com os Referenciais Curriculares para Educação Infantil, a linguagem tem sido pautada como importante objeto de conhecimento da Educação Infantil. O referido

documento, por exemplo, situa brevemente a aprendizagem da linguagem oral e escrita para as crianças dessa etapa, e concebe a última como:

A compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
Um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
Um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita (BRASIL, 1998, p. 122).

Nessa perspectiva, observa-se a compreensão da criança pequena como alguém que constrói e elabora hipóteses sobre a escrita e que esta aprendizagem ocorre por meio de um longo processo, portanto anterior ao Ensino Fundamental. Mas, nem por isso, imprime obrigatoriedade à alfabetização na pré-escola ou à defesa de atividades de preparação para tal, tendo em vista que o documento priorizava as práticas de letramento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), pelo caráter do documento, esse objeto de conhecimento aparece de forma mais tímida e pontual. Contudo, há a indicação da necessidade de promoção de experiências de imersão das crianças em situações envolvendo todos os tipos de linguagens, garantindo experiências narrativas e o convívio com gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2009).

Desta forma, embora o documento reconheça a linguagem como um dos bens culturais ao qual as crianças têm direi-

to, ela articula as linguagens oral e escrita, situando a apropriação da última em meio a uma ampla construção da linguagem (BAPTISTA, 2017). Tal posição coloca, em certo modo, a escrita de forma mais dissoluta, intencionando uma não orientação explícita para o trabalho com esse eixo (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

Mais recentemente, a BNCC surge com a proposição de um campo de experiência para essa área, o qual apresenta objetivos de aprendizagem especificamente direcionados às diferentes faixas etárias atendidas pela Educação Infantil, propondo o contato e exploração da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2018). Com relação aos nove objetivos que esse documento coloca para as crianças bem pequenas, os que fazem referência ao ensino da escrita são:

Identificar e criar diferentes sons e *reconhecer rimas e aliterações* em cantigas de roda e textos poéticos (EI02EF02).

Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, *diferenciando escrita de ilustrações*, e *acompanhando*, com orientação do adulto-leitor, *a direção da leitura* (de cima para baixo, da esquerda para a direita) (EI02EF03).

Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, *traçar letras* e outros sinais gráficos (EI02EF09) (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, observa-se que o documento, de certa forma, reconhece as habilidades fonológicas e as propõe por meio de uma progressão (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). Os demais objetivos estão voltados ao desenvolvimento da expressão da oralidade e da compreensão leitora.

As discussões até aqui colocadas nos levam a concluir que nenhum desses documentos, até então, tem se posicionado em defesa de se promover uma reflexão mais explícita sobre a notação alfabética na Educação Infantil (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

Para além do que trazem os documentos enquanto orientação curricular para o trabalho educativo com a linguagem na Educação Infantil, cabe situar, ainda que de modo breve, os diferentes modos de conceber o trabalho educativo com a linguagem escrita nesta etapa. De acordo com Brandão e Leal (2010), estas concepções variam entre caminhos que valorizam “a obrigação da alfabetização”; “o letramento sem letras” ou “ler e escrever com significado na Educação Infantil”.

O primeiro caminho concebe a aquisição da leitura e escrita como a de um código de modo que desenvolve um exaustivo trabalho com letras, a partir da ordem “vogais/consoantes/famílias silábicas”. O segundo procura enfatizar outras linguagens – musical, corporal, gráfica – em detrimento da escrita, já que não a compreende como objeto de conhecimento das crianças dessa etapa. Já no terceiro caminho, parte dos estudos de Ferreiro e Teberosky a respeito da alfabetização e de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, de modo que compreende que o processo de aquisição da leitura e da escrita ocorre antes da chegada da criança no Ensino Fundamental, viabilizando o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, considerando o letramento e respeitando as necessidades e singularidades do desenvolvimento infantil (BRANDÃO; LEAL, 2010).

Por compreendermos que a escrita é antes um conteúdo social do que meramente formal e escolar, nos alinhamos a esse último caminho. De tal forma que consideramos importante nem antecipar, tanto quanto negligenciar, o acesso das crianças da Educação Infantil a esse objeto de conhecimento. Assim,

Se a linguagem escrita diz respeito às crianças e lhes interessa, se elas aspiram aos conhecimentos que dizem respeito a sua cultura, a questão é, então, refletir sobre como apresentar a linguagem escrita respeitando a cultura da infância, os modos próprios de as crianças aprenderem, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática, planejada e intencional (ARAÚJO, 2017, p. 349).

Uma certa negação a isso seria um outro caminho, apontado por Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) considerado como “à deriva”, no qual não se busca oportunizar intencionalmente o contato com a escrita, esperando-se apenas que as iniciativas e reflexões partam espontânea e exclusivamente das crianças. Nessa perspectiva, a professora acolhe as demandas das crianças, mas não planeja ou organiza o trabalho pedagógico de modo a responder às curiosidades infantis sobre o tema.

Quanto a isso, um outro problema parece surgir no que se refere ao fato de que crianças inseridas em ambientes menos letrados podem vir a ter menos curiosidade sobre a escrita, podendo não levar naturalmente essa questão para escola de modo a não encontrar lá espaço para ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, ressalta-se que posturas contrárias ao ensino da escrita na Educação Infantil podem acentuar ainda mais as desigualdades sociais existentes entre diferentes classes, privan-

do algumas crianças, sobretudo as da escola pública (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). Mediante os breves apontamentos sobre documentos e concepções a respeito do trabalho com a modalidade escrita na Educação Infantil, observa-se que não há unanimidade quanto ao tema.

Partindo de uma posição favorável ao ensino da escrita na Educação Infantil, o capítulo apresenta, a seguir, reflexões sobre o fazer de uma professora de crianças bem pequenas da EEBAS/UFPB, destacando experiências cotidianas em que estas são levadas a refletir sobre a língua escrita de forma significativa e sem romper com o reconhecimento das culturas infantis. As discussões, descrições e mediação das experiências apresentadas nesse texto são de autoria da mesma professora, de modo que o artigo mobiliza uma autoanálise a respeito das práticas e concepções pedagógicas em torno do trabalho com a escrita na Educação Infantil.

1.2 EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA EM UMA TURMA DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS DA EEBAS/UFPB

Conforme vem se construindo a discussão do capítulo, temos deixado claro nosso posicionamento em defesa da possibilidade de ensinar sobre a linguagem escrita na Educação Infantil, mesmo com as crianças bem pequenas, respeitando suas singularidades. Partindo dessa concepção, apresentaremos experiências envolvendo esse objeto de conhecimento no âmbito de uma turma do Infantil III com 12 crianças de 3 anos, que estavam em seu segundo ano letivo da EEBAS/UFPB.

Abaixo, segue a descrição das atividades mais recorrentes no cotidiano dessas crianças:

- **Leitura**

É uma experiência constante e diversa que busca, por vezes, a fruição, como também o direcionamento ou aprofundamento de temáticas que estamos trabalhando ou ainda outros objetivos. Na turma, acontecia diariamente em diferentes espaços da escola e de diferentes formas (leitura livre, leitura em voz alta pela professora, leitura recontada pelas crianças) com diferentes suportes (livros, revistas cordéis, quadrinhos e entre outros). Nessas atividades, ficava notório o interesse das crianças pelas diferentes práticas leitoras, o que demonstrava ser esta uma experiência significativa para as crianças de uma forma geral.

- **Escrita do nome próprio**

Trata-se de situações envolvendo a escrita da palavra de maior importância para as crianças, por se referir ao processo de construção de sua identidade. Costumava ocorrer diariamente, sobretudo impulsionadas pelo desejo das próprias crianças de registrar a autoria de suas diversas produções. Comumente, no desenrolar do segundo semestre, as crianças já conseguiam realizar uma escrita mais próxima da escrita formal de seu primeiro nome e, por isso, passavam a ser ainda mais estimuladas nesse sentido. No entanto, não havia cobranças rigorosas sobre tal conhecimento.

- **Contato e manuseio de letras**

Diz respeito às situações de exploração das letras do alfabeto. O contato com as letras ocorria desde a observação e exploração manual das letras do alfabeto coladas na parede da sala na altura da criança, como em jogos com letras, alfabetos móveis, formas de letras para areia, letras em massa de modelar, entre outros materiais. O alinhavo e /ou preenchimento e observação do formato da letra inicial do nome também é uma atividade costumeira na sala. Assim como uma experiência com peças de encaixe, tendo em cada peça uma das letras de seu primeiro nome, de modo que as crianças iam encaixando até completar o ordenamento correto das letras a fim de ler o próprio nome. As situações permitiram constatar o interesse natural das crianças para conhecer as letras de seu nome, de modo que no segundo semestre grande parte delas já havia consolidado este aprendizado.

- **Chamadinha**

Trata-se de uma atividade permanente que objetivava a identificação do nome próprio no sentido da construção do reconhecimento de si e de uma palavra estável. Além da memorização dos nomes (seu e dos colegas), possibilitava a reflexão sobre a escrita, envolvendo semelhanças e diferenças entre as palavras. Na sala da turma, havia um quadro fixo com a ficha de nomes contendo o primeiro nome (exceto os homônimos) em letras bastão maiúsculas de cada criança (inicialmente, com foto

e depois só o nome). Por se tratar de uma atividade permanente, a docente tinha o cuidado de variar as estratégias, utilizando músicas, pescaria dos nomes, fichas diferentes, etc., para não deixar a atividade desinteressante e pouco desafiadora. No decorrer do ano letivo, observávamos que as crianças facilmente já identificavam também partes da escrita do nome de seus colegas, de modo a responderem no momento da chamada sobre a ausência e presença destes. Esta atividade também servia para ativar as reflexões fonológicas, uma vez que muitas associavam a letra ou som inicial dos nomes dos colegas com outras palavras em outras vivências.

- **Escrita coletiva dos textos**

Essa atividade geralmente era realizada buscando responder a algo ou alguém, como uma reivindicação ou registro de algo que julgássemos importante. Dessa forma, ocorria sem regularidade definida. Geralmente, os textos mais produzidos eram o relato, a lista e o reconto. Sempre tendo a professora como escriba, que fazia as mediações organizando o discurso oral junto às crianças, promovendo uma reflexão sobre a revisão textual.

- **Escrita espontânea**

Eram experiências em que as crianças escreviam palavras a seu modo. Tais situações aconteciam constantemente a partir da demanda das próprias crianças, que brincavam de escrever

palavras em uma infinidade de situações, mas também eram estimuladas pela docente em situações diversas (desenhos, textos coletivos, cartas e bilhetes, por exemplo), buscando valorizar as hipóteses infantis e explorar a espontaneidade da criança por meio de seus registros.

- **Cantigas e/ou parlendas com ou sem registro escrito**

Experiências envolvendo textos rimados que se configuravam como brincadeiras fonológicas à medida que possibilitavam certas reflexões a respeito das partes das palavras. No geral, acontecia cotidianamente de forma mais livre tendo em vista que faziam parte do repertório cultural das crianças. Eventualmente, as próprias crianças reconheciam as semelhanças entre as palavras, conseguindo algumas vezes identificar outras com o mesmo som. Algumas vezes, se tornava elemento de observação da escrita, de modo que a professora apresentava o texto escrito e ia chamando atenção para as palavras.

A seguir, seguem registros fotográficos de algumas das experiências supracitadas.

Figura 1 - Registros de experiências com a escrita no Infantil III



Fonte: Acervo da autora (2018).

O levantamento das atividades acima relatadas apresentou experiências habituais de trabalho educativo com a escrita com crianças pequenas, que buscavam considerar seus interesses e dar significado à linguagem, não retratando uma pressão negativa ou cobrança sobre as crianças envolvidas nas atividades, nem recorrendo a exaustivas fichas com cópias e repetições sem sentido.

De modo a destacar tal interesse, ressaltamos que as experiências com o nome próprio costumavam mobilizar atenção e despertar importantes reflexões por parte das crianças. Por meio dessas situações, elas conheciam palavras, observavam as letras e seus formatos e conseguiam fazer análises fonológicas a respeito dos seus nomes e de seus colegas.

Outro aspecto da prática escolar que demonstrou o interesse e compreensão da função social da escrita pelas crianças era o caderno de leitura que ia para casa nas sextas-feiras junto a um livro literário de escolha de cada criança. Nesse caderno, havia uma página para indicar o nome do livro e seu autor, bem como um espaço para registro espontâneo da história. Na retomada desse material nas segundas-feiras, era comum observar que a escrita espontânea aparecia, ratificando que essa era uma demanda suscitada pelas crianças.

Ressaltamos, ainda, que o desenvolvimento de Projetos, como perspectiva didática metodológica adotada pela escola, favorecia ainda mais a aproximação das crianças com as funções sociais da escrita. Observamos que mediante o desenvolvimento desses projetos era possível diversificar as situações de leitura e escrita, apresentando diferentes gêneros e suportes tex-

tuais. Essas experiências eram bem significativas, pois a participação das crianças em situações de leitura e produção coletiva de textos são uma importante oportunidade de grande reflexão sobre a língua (GIRÃO; BRANDÃO, 2012).

Retomamos que as discussões aqui postas não objetivam destacar a linguagem escrita como objeto central do trabalho educativo com as crianças pequenas. No entanto, compreendendo que estas estão inseridas em uma cultura letrada e interessam-se por isso, não há por que não tratar desse objeto de conhecimento também nessa etapa, desde que respeitando as particularidades da faixa etária (SILVA, 2018).

Desse modo, conforme apresentado por meio das experiências aqui expostas, é possível garantir o ensino desse objeto de conhecimento de forma intencional e organizada, sem, contudo, desconsiderar as culturas infantis e desvalorizar os demais objetivos dos campos de experiência.

1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o cenário de ambiguidades no que refere ao fazer pedagógico na Educação Infantil, sobretudo a respeito das experiências com a linguagem escrita, julgamos a discussão apresentada nesse capítulo como importante. Ademais, mediante as divergências teóricas sobre o tema e os reflexos dessas nas orientações curriculares, faz-se necessário pensar o que significa, na prática, defender o trabalho com a escrita nessa etapa.

Nesse sentido, as reflexões aqui expostas buscaram promover o reconhecimento de que práticas “comuns” e cotidianas

da Educação Infantil podem potencializar a aprendizagem sobre a linguagem escrita, estimulando ainda mais o desenvolvimento de hipóteses e descobertas infantis quanto a esse aspecto, desde que haja mediação e intencionalidade pedagógica.

Outrora, nos leva a refletir sobre o fato de que o ensino da escrita para as crianças da Educação Infantil não necessariamente precisa se constituir a partir de uma prematura cobrança quanto ao processo de alfabetização, muito menos de uma necessidade de igualar as práticas da Educação Infantil com as do Ensino Fundamental, mas de naturalizar situações contextualizadas e significativas com a escrita, respeitando as potencialidades das crianças menores de 6 anos.

Reitera-se, portanto, que a escrita é importante na escola porque é, primeiramente, importante fora dela, e que, por isso, naturalmente pode fazer parte dos interesses infantis. Assim, destaca-se a importância de validar o direito das crianças de pensar e questionar o mundo letrado em que vivem.

A discussão, ainda que pontual e voltada para uma faixa etária específica da Educação Infantil, buscou ainda subsidiar uma reflexão para outros educadores da área, estimulando novas experiências e apontando possibilidades simples e respeitadas a serem desenvolvidas com crianças bem pequenas de modo a ampliar a construção de conhecimentos sobre a escrita.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de**

Educação, v. 12, n. 24, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce-/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Revista Paidéia**, v. 12, n. 18, 2017. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/5488/2759>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Perrussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/-/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

GIRÃO, Fernanda M. Pereira; BRANDÃO, A. C. Perrussi. Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docente. **Educação Em Revista**, v. 30, p. 121-152, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307778009_Producao_coletiva_de_textos_na_educacao_infantil_o_trabalho_de_mediacao_docente Acesso em: 18 jun. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da Educação Infantil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 97, n. 247, p. 519-533, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812016000300519&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Bras. Educ.**, v. 25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100219. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Thais Thalyta da. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil: concepções e práticas de docentes**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br-/handle/123456789/33928>. Acesso em: 15 jun. 2020.

9 PROJETOS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre a curiosidade e a construção de novos saberes sobre o meio ambiente

Arilane Florentino Félix de Azevêdo

Rayssa Maria Anselmo de Brito

Thais Thalyta da Silva

Documentos orientadores curriculares têm destacado a necessidade de abordar, desde a Educação Infantil, temas que permitam desenvolver a consciência ambiental. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), por exemplo, têm defendido a proposição de experiências que oportunizem o conhecimento, a interação e a preservação da biodiversidade; e a Base Nacional Comum Curricular (2018) retoma tal aspecto, trazendo, no campo de experiências *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, objetivos de aprendizagem que destacam o contato dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas com a exploração, observação e cuidado com a natureza.

Partindo dessa perspectiva, bem como considerando as crianças como sujeitos ativos que agem e refletem sobre o meio em que vivem, é que destacamos a importância de um trabalho sobre as ciências da natureza na Educação Infantil.

Na metodologia de trabalho desenvolvida nesta etapa da Escola de Educação Básica (EEBAS/UFPB), tais temáticas têm sido exploradas de forma mais aprofundada a partir de projetos de pesquisa, que se pautam nos interesses e necessidades infantis de descobrir e explorar os elementos e fenômenos naturais presentes em seu entorno.

No ano letivo de 2019, a escola ancorou a construção de seus projetos pedagógicos a partir do tema anual *Paraíba: vivendo, conhecendo e cuidando*, no qual a Educação Infantil optou por estreitar para o subtema *João Pessoa: Meu lugar no mundo!* A partir do subtema, dois projetos foram desenvolvidos ao longo do ano em cada turma, sendo os do primeiro semestre mais voltados aos aspectos da cultura e identidade e os do segundo semestre ao meio natural.

Nesse contexto, este capítulo surge como um exercício reflexivo realizado sobre os projetos das turmas do infantil III, IV e V, de 3, 4 e 5 anos respectivamente, do turno da tarde da EEBAS/UFPB, realizados no segundo semestre de 2019. Os projetos a que decorrem tais discussões foram: *Jardim e seus animais*, *Nas descobertas da Preguiça*, *Tartarugas Marinhas e o perigo do óleo*, e de modo geral objetivaram potencializar a descoberta e construção de novos aprendizados, sensibilizando as crianças para uma consciência ambiental.

Diante disso, o texto a seguir apresenta uma reflexão sobre o trabalho educativo com projetos na Educação Infantil e expõe o movimento de construção e desenvolvimento dos projetos no âmbito dessa etapa na EEBAS/UFPB, de modo a destacar a escolha das temáticas a partir dos interesses de cada turma, o desenvolvimento das pesquisas e as situações de partilha dos conhecimentos mobilizados.

1.1 O TRABALHO EDUCATIVO POR MEIO DOS PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um caminho possível

O trabalho com projetos não é uma novidade no campo educacional e, de acordo com Barbosa e Horn (2008), emerge da

Escola Nova, com a perspectiva de colaborar com a percepção ativa do mundo pelas crianças por meio da pesquisa e solução de problemas. A organização do ensino sob temas geradores, a partir do referencial teórico de Paulo Freire (1996), respeitando suas aproximações e distanciamentos, reforçou e fortaleceu essa possibilidade de trabalho que busca viabilizar de forma mais coerente o interesse dos indivíduos envolvidos no processo educacional com o que se aprende (BARBOSA; HORN, 2008).

As contribuições do campo da psicologia nas compreensões sobre a aprendizagem humana também deram amparo às perspectivas de trabalho pedagógico que centram o sujeito em seus processos de construção de conhecimento, como os projetos.

Por definição,

[...] um projeto é um plano que descreve as ações necessárias para a realização de um objetivo e que inclui os recursos e o período de tempo essenciais à sua execução. Para a Educação Infantil, esse plano poderia ser sintetizado como uma pesquisa específica ou uma investigação desenvolvida em profundidade sobre um tema claramente delineado, com objetivos educacionais significativos (ANTUNES, 2012, p. 79).

Corroborando com a potencialidade desse processo educativo e tendo vivenciado experiências significativas por meio dele, relataremos, a seguir, o desenrolar dos projetos supracitados, elucidando reflexões das docentes que os mediarão.

- **Mobilizando um tema e objeto de pesquisa**

Considerando a curiosidade e imaginação características presentes na infância e percebendo o potencial participativo de

nossas crianças nos projetos propostos no primeiro semestre de 2019, optamos por sondar junto às crianças seus interesses, preferências e curiosidades de modo que pudéssemos construir três distintos projetos de pesquisa, todos voltados para a educação ambiental e que, de alguma forma, dialogassem com o contexto paraibano.

Nesse aspecto, destacamos o papel docente de:

[...] criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008, p. 86).

Reconhecendo esse lugar, observamos que as paisagens e animais eram elementos naturais de comum interesse das crianças das três turmas envolvidas e, assim, fomos tentando construir, com cada turma, o que seriam os objetos das pesquisas.

O Infantil III, que estava envolvido em experiências com a Arte *Naif*, foi observando como as paisagens eram incorporadas à natureza, estando inseridas em meio a plantas. Nesse sentido, as crianças foram dirigindo seu interesse e curiosidade sobre as plantas, refletindo sobre os jardins e os animais que estavam nesse contexto e eram frequentemente encontrados nos espaços da escola.

No contexto do Infantil IV, após vivenciar situações envolvendo as diferentes formas de classificação dos animais, a turma começou a observar quais se faziam presentes no contexto do nosso espaço escolar. Logo, o bicho-preguiça foi mencionado pelas crianças, tendo em vista que era visitante frequente

das árvores do entorno do parque da instituição. Assim, perguntas começaram a surgir no tocante a seus hábitos alimentares, sua casa, costumes e curiosidades.

Nesse mesmo período, as praias nordestinas foram acometidas por um grande derramamento de óleo, fato que despertou a curiosidade das crianças do Infantil V. O aspecto que mais as inquietaram foi a situação de vida dos animais que ali viviam e de como eles estariam sobrevivendo em meio a tanto óleo na água. Dessa inquietação, optamos por conhecer sobre a vida das tartarugas marinhas, visto que elas têm as praias nordestinas como local de desova, sendo João Pessoa, inclusive, conhecida por ser um dos “berçários” para esses animais.

Partindo das situações explanadas, os contextos e objetos de pesquisa foram, em resumo:

Quadro 1 - Projetos de Pesquisa da Educação Infantil

<i>Turma</i>	<i>Contexto</i>	<i>Objeto de Pesquisa</i>
Inf. III	Arte Naif	Jardim e seus bichos
Inf. IV	Animais	Bicho Preguiça
Inf. V	Óleos nas praias nordestinas	Tartarugas Marinhas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

De um modo geral, uma vez tendo definido nossos objetos de pesquisa e como foram mobilizados em cada turma, adentramos na imersão do desenvolvimento das experiências destes projetos.

- **Entre hipóteses e experiências**

Tendo mobilizado os temas que despertavam as curiosidades iniciais das crianças, os objetos de pesquisa se instituíram e, junto a isso, emergiram hipóteses inferidas pelas mesmas sobre tais objetos. Nessa perspectiva,

[...] a pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 87).

A partir das reflexões acima, observamos o lugar de valorização da criança como alguém que pensa, reflete e realiza inferências frente às investigações suscitadas. Nesse processo, cabe ressaltar que elas se utilizam de observações e constatações de seu cotidiano, realizando correlações com os conhecimentos que já possuem.

Nessa configuração, a construção e testagem de hipóteses sobre os objetos de conhecimento ocorreu de forma constante no desenrolar dos projetos de pesquisa em questão. Dando corpo a isso, apresentaremos quatro experiências vivenciadas em cada um dos projetos, buscando demonstrar o movimento reflexivo das crianças mediante os conflitos cognitivos que iam se deparando ao longo das situações educativas. Embora estas

não representem a totalidade das pesquisas, elas dão destaque a etapas importantes dos projetos.

No âmbito do Infantil III, conforme anunciado anteriormente, o objeto de pesquisa surgiu a partir da percepção das crianças sobre elementos naturais nas paisagens de algumas obras de Arte *Naif*. A partir daí, tivemos situações de expressão visual sobre paisagens e seus entornos com plantas, e também brincadeiras de faz de conta com a criação de um jardim.

Pautadas inicialmente nessas percepções estéticas, as crianças começaram a observar mais atentamente as plantas que encontravam, de modo que foi sendo criada uma coleção com uma diversidade de folhas, do que decorreu a construção do *Livro das Folhas*. Neste, tais elementos foram colados, junto a desenhos das crianças e um pequeno texto coletivo com as percepções sobre as características dessas diferentes folhas e plantas.

Após esse primeiro material construído, a turma foi se foi voltando para elaboração de hipóteses sobre os processos de plantação e cultivo das plantas de um jardim. Nesse sentido, realizamos um experimento no qual fizemos duas plantações, sendo uma com areia do parque e outra com uma terra adubada, doada pelo jardineiro da escola, para observar se os dois jardins se manteriam vivos e bonitos. Nestes foram plantadas sementes, mas também outras plantas já crescidas, de modo a criar um cenário de mini jardim.

Foi uma experiência importante na qual as crianças puderam cuidar, refletir e acompanhar o que acontecia com os experimentos dia após dia. A princípio, achavam que ambos sobreviveriam, mas, com o passar do tempo, o mini jardim com areia do parque foi mor-

rendo, enquanto as plantas do outro seguiram crescendo. Nesse aspecto, as crianças sentiram necessidade de conversar com o jardineiro e, sob a sistematização da professora, foram pensadas algumas questões buscando saber sobre a terra usada no experimento e outros aspectos referentes aos cuidados com as plantas.

Uma outra situação que emergiu desse experimento, foi a atenção dada aos pequenos animais que iam aparecendo nesses mini jardins e que também estavam presentes em outros espaços de jardim da escola. Diante disso, passamos a pesquisar mais sobre esses animais, seus nomes e características, novamente criando registros dessas aprendizagens, por meio de expressões visuais e textos coletivos, tendo criado uma maquete com os animais explorados feitos em massinha.

Vale ressaltar que tudo foi sendo registrado em documentos coletivos, como dito, mas também em páginas de um portfólio individual que foi sendo produzido gradualmente até a culminância. Seguem alguns registros de situações do projeto.

Figura 1 - Registros do Infantil III



Fonte: Acervo das autoras (2019).

Com as crianças do Infantil IV, optamos por construir um portfólio que registrasse coletivamente cada nova problemática, suas hipóteses e conhecimentos. A este portfólio demos o nome de *Livro das Descobertas da Preguiça*, no qual as crianças iam registrando cada experiência investigativa seja por meio de desenhos, escritas espontâneas e/ou dirigidas, colagens e ainda textos coletivos.

Nesta perspectiva, estes iam refletindo e levantando diferentes possíveis respostas para os respectivos questionamentos levantados, a exemplo da pergunta sobre onde vivem os bichos-preguiças, em que algumas cogitaram ser na floresta, outras na mata e outras disseram não saber.

Em seguida, optamos por investigar aspectos gerais no tocante aos costumes da preguiça, a exemplo de sua alimentação e hábitos noturnos. As crianças decidiram representar por meio de desenhos as hipóteses levantadas, pesquisando por meio de fotos extraídas de jornais e sites da internet as respostas para tais questões, de modo que descobriram que este animal se alimenta de folhas, brotos e insetos e só descem das árvores à noite, com a função de realizar suas necessidades fisiológicas.

Outra experiência a qual ressaltamos fora a observação associada à brincadeira do faz de conta, em que as crianças puderam viver a experiência de ser guardas florestais a procura dos bichos preguiças, observando-as em seu habitat e refletindo sobre o processo de urbanização da cidade de João Pessoa, o que acarreta na redução das matas, prejudicando, portanto, o lugar em que as preguiças vivem.

Destacamos, ainda, a experiência de construção da nossa própria embaúba, após descobrirmos que esta é considerada a

árvore preferida do bicho-preguiça e, por essa razão, é também conhecida como árvore da preguiça. Com relação ao portfólio coletivo, ressaltamos o prazer das crianças em folhear as páginas deste livro, rememorando as descobertas já realizadas até então. Seguem alguns registros do projeto.

Figura 2 - Registros do Infantil IV



Fonte: Acervo das autoras (2019).

No Infantil V, começamos realizando um experimento a partir do seguinte questionamento: “Será que água e óleo se misturam?”. A professora trouxe um pote com água e, no primeiro momento, adicionou sal. Ao mexer a mistura, todo o sal foi dissolvido pela água. Depois, em um novo pote com água, a professora inseriu óleo, antes de mexer, perguntou para as crianças se o mesmo que aconteceu com o sal iria acontecer com o óleo. Uma parte delas respondeu que sim e uma outra parte respondeu que não. Fizemos a experiência e provamos que água e óleo não se misturam. Após esse momento, as crianças registraram no *Livro do Saber* suas percepções sobre a experiência.

No segundo momento, trouxemos várias reportagens do derramamento de óleo nas praias nordestinas. Matérias estas que relatavam as mortes dos animais marinhos, especificamente das tartarugas. Essa etapa da pesquisa foi marcada pelo questionamento: “Por que o derramamento de óleo vem matando tantos animais?”. As crianças foram trazendo várias hipóteses dentre elas, podemos citar: “Já que elas não respiram embaixo da água, quando elas boiam para respirar, elas se melam no óleo, não veem nada, nem conseguem respirar e morrem”, outra fala que podemos destacar é: “O óleo deixa a gente todo grudado, melado, acho que os animais vão nadando e ficam cansados de tentarem sair do óleo e morrem”. Depois desse momento de construção de hipóteses, fizemos a leitura das matérias dos jornais e as crianças confeccionaram, coletivamente, um jornal.

No terceiro momento, discutimos sobre as características das tartarugas marinhas. A pergunta norteadora foi: “O que sabemos sobre as tartarugas?”. Depois de várias hipóteses sobre as características destes animais, fizemos o registro no *Livro do Saber*.

Em um quarto momento, discutimos sobre a necessidade de mantermos nossas praias limpas. A pergunta que norteou esse momento foi: “Como seria o ambiente para uma tartaruga marinha viver feliz?”. Na situação, as crianças falaram sobre o cuidado com o lixo que devemos ter ao irmos à praia, da necessidade de não usarmos canudo de plástico, pois eles matam as tartarugas, e nunca derramar óleos nas praias. Ao final, as crianças construíram um cartaz de uma tartaruga triste em meio ao óleo e ao lixo, mas uma equipe de limpeza passou na praia

onde essa tartaruga morava retirando todo o lixo, e um outro cartaz com uma tartaruga limpa e feliz foi construído. A seguir, seguem alguns registros do projeto.

Figura 3 - Registros do Infantil IV



Fonte: Acervo das autoras (2019).

Mediante as experiências destacadas, ressaltamos o movimento progressivo de aprendizagens sobre os diferentes objetos de estudo, bem como o processo de conscientização em que cada criança ia percebendo de modo mais atento a necessidade de cuidar do meio ambiente. A seguir, apresentaremos as situações de partilha dos projetos, em que as construções rompiam o contexto de cada turma.

- **Partilhando conhecimentos**

Interligados entre si, os projetos de pesquisa contaram com momentos de partilhas coletivas, nos quais as crianças compartilhavam as descobertas realizadas em suas investiga-

ções entre as turmas da Educação Infantil do turno. Nas ocasiões, também contávamos com a colaboração de alguns projetos externos ligados aos temas pesquisados.

No que se refere ao projeto do Infantil III, foi realizada uma vivência coletiva de plantação na horta da escola, auxiliados por um grupo de nutrição e gastronomia que atuavam na escola. Na situação, foi explicitado que para além da beleza que traz aos ambientes, plantar tem, sobretudo, um sentido alimentar. Além da horta da escola, cada criança também plantou uma semente de hortaliça ou verdura e levou em um jarro para cuidar em casa.

No tocante ao projeto da turma do Infantil IV, recebemos a visita do *Projeto Bicho Preguiça UFPB*, o qual é formado por membros da Comissão de Gestão Ambiental (CGA) da UFPB e desenvolve o monitoramento e manejo do bicho-preguiça em espaços da instituição. Neste dia, as crianças da Educação Infantil do turno da tarde puderam realizar novos questionamentos sobre este animal, além de observar animais empalhados, os quais são utilizados para apresentações, palestras e eventos.

Ressaltamos o impacto dessa experiência com as crianças, de modo que as mesmas passaram a explicar para seus familiares os aprendizados alcançados com relação ao bicho-preguiça, a exemplo da forma correta de manejo do animal, caso o encontrassem pelos espaços da instituição, bem como o respeito que precisamos ter no sentido de preservar o seu habitat.

Já o Infantil V contou com a participação da Ong Guajirú, que de forma lúdica, fez uma apresentação sobre as tartarugas marinhas que desovam no litoral paraibano e pessoense,

trazendo as características específicas de cada uma, dentre elas: tamanho do animal, tempo de duração de gestação dos ovos, tamanho da cabeça, tipo de alimentação, etc. A Ong trabalha de forma bem didática, com tipos diferenciados de apresentação, como os integrantes sabiam que seu público alvo era a Educação Infantil, trouxeram vídeos animados, entre outras formas de capturar o interesse das crianças. Ao final, montaram uma exposição com os fósseis das tartarugas.

Além dessas experiências coletivas no decorrer dos projetos, cabe destacar o momento de culminância das pesquisas, no qual foi feita a partilha de todo material produzido com toda a comunidade escolar, sendo apresentado por meio de ambientes mediados pelas crianças. Havia um espaço de exposição, um de jogos sobre os temas, e um cantinho literário com disposição de livros infantis cujos personagens haviam sido estudados nos respectivos projetos. A organização possibilitou uma interação com os conhecimentos acessados e construídos pelas crianças, de forma que todos puderam conhecer as pesquisas, conversando e brincando.

1.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui postas buscaram elucidar o trabalho com projetos de pesquisa na Educação Infantil e o movimento de construção de conhecimentos realizado pelas crianças mediante os processos experienciados ao longo de suas pesquisas.

Buscamos, portanto, ressaltar algumas etapas e aprendizados de cada projeto, propondo uma reflexão geral sobre a contribuição deste modo de trabalho para o fortalecimento de

uma Educação Infantil de qualidade que possa promover, através das interações e brincadeiras, estímulos necessários para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Um ponto não aprofundado no texto, mas que merece destaque foi o suporte da literatura infantil na aproximação das crianças com os temas que emergiram de suas realidades, e também estavam presentes no universo lúdico da expressão literária e artística. Desse modo, embora não detalhado ao longo do texto, nos três projetos houve uma exploração significativa de livros, poemas e obras de arte que trouxeram ainda mais ludicidade ao fazer educativo.

Como aspectos a serem melhorados em futuros projetos, ressaltamos a necessidade ampliar o diálogo com as famílias, no sentido de tê-las ainda mais participativas nesse processo de pesquisa, bem como disponibilizar de mais recursos que possibilitem experiências fora do contexto escolar, a exemplo de visitas a projetos sociais no município de João Pessoa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

10 ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: experiências à luz da BNCC

Vinicius Varella Ferreira

Rayssa Maria Anselmo de Brito

Thais Thalyta da Silva

Há muito tempo, se vem discutindo sobre a Educação Infantil, seus rumos, legislações, propostas, organização espaço-temporal, diretrizes e propostas curriculares (FROBEL, 1782-1852; MONTESSORI, 1870-1952; FREINET, 1896-1966; LDB nº 9.394/96; DCN's, 2009; BNCC, 2017), de modo a considerar esta uma importante etapa do processo educacional.

Rompendo com antigos moldes de “atender às necessidades básicas da criança e desarticulado da sua dimensão educativa” (ANDRADE, 2010, p. 120), a Educação Infantil tem sido pautada no reconhecimento da criança pequena como um sujeito de direitos e capacidades, bem como na compreensão de que, por meio das interações e brincadeiras, elas desenvolvem a imaginação, estimulando a criação e facilitando a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2009).

Assim, pode-se reconhecer que já existe certo consenso na concepção de uma Educação Infantil que, para além do cuidar, busque proporcionar experiências educativas para o pleno desenvolvimento da criança, respeitando sua idade, seus conhecimentos prévios e seu tempo de aprendizagem.

Alinhados a essa perspectiva, buscaremos tratar neste capítulo, do ensino da Matemática na Educação Infantil. De

modo que refletiremos, inicialmente, sobre os processos mentais na construção de conceitos matemáticos pelas crianças, explicitando por meio de situações cotidianas desenvolvidas junto às crianças da Educação Infantil na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS/UFPB), no âmbito das turmas de Infantil III, IV e V, com crianças de 3, 4 e 5 anos, respectivamente; e, em seguida, trataremos do que tem sido proposto pela BNCC (BRASIL, 2018) enquanto direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem do Campo de Experiências *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, novamente articulando com as experiências desenvolvidas na EEBAS.

1.1 PROCESSOS MENTAIS NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS PELAS CRIANÇAS

Presente em nosso cotidiano das mais variadas formas, a Matemática enquanto campo de conhecimento tem sido comumente estudada a partir de sua atuação nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Todavia, observamos que os processos mentais que consolidam as aprendizagens neste campo são iniciados já em nossas primeiras vivências, uma vez que já nascemos imersos em um universo de números e formas.

Assim, no registro do peso da criança, na contagem de seus anos de vida, no acompanhamento de seu crescimento ou na marcação dos dias no calendário, a criança segue observando a função social dos números como forma de registro das mais variadas informações e situações. Mesmo que não haja reflexão

sistematizada sobre essas questões, as crianças são capazes de interagir com essas informações em diferentes situações sociais.

Desta forma, o professor deve levar em consideração as experiências prévias de suas crianças (LORENZATO, 2011) que, mesmo ainda com idade inferior aos 5 anos, já vivenciam situações sociais cotidianas envolvendo o uso da Matemática em sua casa, com sua família e/ou em diversos espaços sociais fora da escola.

Partindo dessa compreensão, vemos que a Educação Infantil, enquanto etapa inicial de ingresso da criança na educação formal (LDB nº. 9.394/96), deve ser reconhecida como uma importante fase na qual as crianças bem pequenas e pequenas começam a realizar os primeiros processos mentais que subsidiarão a construção de um raciocínio lógico-matemático.

Nesta direção, Lorenzato aponta sobre a importância de o professor conhecer os principais processos mentais na construção dos conceitos matemáticos, que são:

Correspondência: ato de estabelecer a relação “um a um”;

Comparação: ato de estabelecer diferenças e semelhanças;

Classificação: o ato de separar por categorias de acordo com semelhanças ou diferenças;

Sequencição: ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles;

Seriação: ato de ordenar uma sequência segundo um critério;

Inclusão: ato de fazer abranger um conjunto por outro;

Conservação: ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição (LORENZATO, 2011, p. 25).

Apropriando-se destes processos, é possível mediar situações que levem as crianças a ativá-los, elaborando e testando hipóteses, de modo a construir conhecimentos. Assim, partindo dos processos mentais indicados por Lorenzato (2011), é possível planejar experiências buscando a reflexão por parte das crianças, de modo a ampliar seus conhecimentos matemáticos.

Mediante o trabalho pedagógico realizado na EEBAS/UFPB com crianças entre 3 e 5 anos, podemos elucidar alguns exemplos de como esses processos mentais são ativados cotidianamente.

Com relação à *correspondência*, observamos acontecer em situações nas quais as crianças são estimuladas a partilhar materiais entre os colegas. Por exemplo, em uma situação de faz de conta com as crianças do Infantil III em que se brincava de salão de beleza, a professora entrega alguns materiais (pente, escova, chapinha e secador) orientando que a criança entregue um para cada um dos colegas que estavam “atendendo no salão”. Chamamos atenção ao fato de que a situação isolada não tem por objetivo desenvolver um processo mental necessário para construção do conceito de número, contudo a partir da mediação docente mediante a brincadeira, chamando atenção ao estabelecimento de uma relação de correspondência um a um, bem como a continuidade de propostas nesse sentido, levam a criança a mobilizar e aprimorar este processo.

As situações de *comparação* são ainda mais constantes no âmbito escolar, tendo em vista que naturalmente as crianças observam e estabelecem semelhanças e diferenças entre uma diversidade de objetos. A exemplo de quando crianças do Infantil

IV e V comparam diferentes ingredientes a fim de concretizar uma receita em uma experiência de educação nutricional, observando e distinguindo características como o tamanho, o peso, a quantidade, bem como texturas e cores.

A *classificação* também é uma ação recorrente no cotidiano infantil, à medida que costumam agrupar objetos diversos. A este respeito, observamos vivências na brinquedoteca da EE-BAS, onde ao final das brincadeiras as crianças costumavam organizar os brinquedos, classificando-os por brinquedos de montar, bonecas, carrinhos e brinquedos de utilidades distintas.

As brincadeiras de amarelinha no pátio podem ser um exemplo de vivência envolvendo a *sequenciação*, à medida em que as crianças criavam uma fila aleatória para brincar, mas entendendo que o segundo só poderia jogar após o primeiro tê-lo feito. Esta também era observada nas brincadeiras com blocos de encaixe, em que eventualmente a professora do Infantil III iniciava algumas sequências com cores e pedia para as crianças continuarem.

Quanto à *seriação*, podemos exemplificar a organização de filas da saída da sala para o parque, em que as professoras do Infantil III e IV costumam solicitar uma organização a partir de uma diferença de atributo, como do menor para o maior em tamanho ou idade, ou vice e versa, chamando atenção ao sentido de ordenação crescente ou decrescente. Ao propor essa reflexão sobre o critério lógico de organização da fila, estimulavam o desenvolvimento do processo mental da seriação.

As experiências envolvendo a quantificação a partir de tampinhas, palitos de picolé e canudos no Infantil V levavam

as crianças a desenvolver a *inclusão* na medida em a docente ia explicitando que dentro de dois tem um, dentro de três tem dois e assim sucessivamente. Desse modo, para além de identificar graficamente os números e suas quantidades referentes, as crianças eram estimuladas a perceber as partes de cada conjunto. A leitura de livros com contos acumulativos também colaboravam para esse aspecto, como *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood, na qual os personagens vão se agrupando um acima do outro.

A respeito da *conservação*, observamos como as situações de contagem das crianças nos momentos iniciais de início do dia na escola, oportunizavam o desenvolvimento desse processo mental tendo em vista que era rotineiro contar separadamente meninos, meninas e crianças, lançando questionamentos sobre a maior ou menor quantidade de meninos ou crianças e todas as variações possíveis, contudo, levando as crianças a entenderem que todos aqueles faziam parte de um mesmo grupo que eram os daquela determinada turma .

Os exemplos pontuais acima apresentados têm como intuito elucidar que desenvolver na criança os processos mentais para a construção de conhecimentos matemáticos, pode (e deve) partir da própria experiência da criança, levando em consideração materiais manipuláveis (FERREIRA, 2020) e situações já existentes no cotidiano da própria escola, como as situações de organização, partilhas e brincadeiras.

Trataremos, agora, da BNCC e suas proposições para o ensino da Matemática na Educação Infantil, apresentando algumas experiências no âmbito da EEBAS.

1.2 O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: experiências à luz da BNCC

Apesar de várias críticas sofridas pela condução dos trabalhos e por algumas concepções pedagógicas, a BNCC trouxe um lugar de destaque para a Educação Infantil, bem como se manteve alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), quando afirma que:

[...] de acordo com a DCNEI em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 37, grifos nossos).

Destacamos como relevante este trecho uma vez que defendemos que as crianças devem brincar para aprender e, que este brincar se dê por meio de práticas sociais de interação, podendo ocorrer de forma espontânea ou de modo estruturado e dirigido com intencionalidade pedagógica. Desta feita, no que se refere ao ensino da Matemática, o professor precisa estar atento sobre quais experiências educativas propor para estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático das crianças, por meio das interações e brincadeiras.

Neste sentido, a BNCC defende, ainda, de forma salutar, que estes eixos estruturantes precisam estar pautados em Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem assegurar:

[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Assim, a BNCC propõe o desenvolvimento de seis Direitos de Aprendizagem, que são: a) conviver; b) brincar; c) participar; d) explorar; e) expressar; f) conhecer-se. Nesta direção, cabe ao professor:

[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Pensando na organização curricular da Educação Infantil, tendo como ponto de partida as interações e brincadeiras e, ainda, precisando garantir os seis direitos de aprendizagem as crianças, a BNCC traz como proposta cinco Campos de Experiências, que são: i) O eu, o outro e o nós; ii) Corpo, gestos e movimentos; iii) Traços, sons, cores e formas; iv) Escuta, fala, pensamento e imaginação; v) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Embora não haja uma organização disciplinar fragmentada na Educação Infantil, tendo como proposta a transdisciplinaridade que está “entre”, “através” e “além” das disciplinas (NICOLESCU, 1999), podemos observar conteúdos específicos de determinadas áreas do conhecimento em cada um dos Campos de Experiência propostos pela BNCC.

Considerando o tema norteador deste capítulo, tomaremos o Campo de Experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* como lugar de análise e reflexão visto que, de forma mais específica, traz elementos que possibilitam o ensino da Matemática.

A respeito deste Campo de Experiência, a BNCC parte da perspectiva que nas diversas experiências que a criança desenvolve por meio dos processos de interação, sejam eles na escola ou fora desta, elas:

[...] se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade (BRASIL, 2017, p. 43).

Assim, reforça-se o entendimento de que a Matemática está em tudo e em todos os espaços sociais, de modo que se torna objeto de conhecimento já na Educação Infantil. Do mesmo modo, ressaltamos que o ensino da Matemática, sobretudo nessa etapa, deve ser contextualizado e lúdico, levando em consideração os conhecimentos prévios obtidos pelas crianças mesmo antes de elas entrarem na escola. Assim, é preciso ter clareza sobre os conhecimentos matemáticos que as crianças já possuem e como elas interagem socialmente usando tais conhecimentos, para em seguida propor experiências significativas, lúdicas e que proporcionem a reflexão sobre esse objeto de conhecimento.

Face às reflexões apresentadas, nos debruçaremos, a seguir, nas experiências vivenciadas com as crianças da Educação Infantil, tomando como ponto de partida os objetivos de aprendizagem estabelecidos no Plano Anual da EEBAS, o qual foi construído coletivamente pelas docentes a partir de discussões em torno dos objetivos de aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2018).

O Quadro 1, abaixo, apresenta os objetivos planejados pelo coletivo de docentes da Educação Infantil da EEBAS para o campo de experiências referido. Nesse, tais objetivos são apresentados de forma a se aprofundarem (AP), podendo ou não ser consolidado (CS) na Educação Infantil. De modo a elucidar a temática tratada neste capítulo, optamos por não apresentar os objetivos que não tinham relação com o ensino da Matemática, dispondo da seguinte maneira:

Quadro 1 - Objetivos da aprendizagem matemática no Campo de Experiências *Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações* do plano anual da EEBAS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	INF III	INF IV	INF V
Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho), estabelecendo relações de comparação entre eles.	AP	AP	CS
Identificar e utilizar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois; ontem, hoje e amanhã; rápido e devagar), registrando observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	AP	AP	CS
Classificar objetos e figuras a partir de suas características, identificando suas semelhanças e diferenças.	AP	AP	CS
Realizar contagens oralmente em diferentes contextos.	AP	CS	-
Relacionar os números às suas respectivas quantidades, identificando sua posição na ordem sequencial.	AP	AP	CS
Registrar as quantidades de diferentes formas (palitos, bolinhas, números, gráfico...).	AP	AP	CS

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de documento da EEBAS (2020).

O estabelecimento dos respectivos objetivos, à luz dos dispostos na BNCC (BRASIL, 2018), tem servido para nortear o planejamento das docentes, visando nas diferentes sequências didáticas em que este e os demais campos de experiências são contemplados. Ressaltamos que estes estão alinhados aos processos mentais anteriormente explicitados.

Além das experiências cotidianas já mencionadas neste texto de modo a exemplificar os processos mentais, trazemos, a seguir, algumas experiências específicas e suas relações com o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de crianças bem pequenas e pequenas.

A respeito do primeiro objetivo apresentado no quadro, de *explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos*, destacamos sua constante recorrência, tendo em vista que o exercício de comparação de dois ou mais objetos era uma atividade cotidiana, quer seja na observação de obras de arte, nas rodas de conversa ou histórias, ou até mesmo durante o manuseio de brinquedos. Todavia, destacamos uma experiência realizada pelas crianças do Infantil III, dentro de um projeto de pesquisa sobre o meio ambiente, as quais coletaram, observaram, analisaram e registraram, tendo a professora como escriba, diferentes folhas de plantas e árvores, comparando aspectos como tamanho, espessura e textura das mesmas.

Ainda nesse objetivo, ressaltamos o exercício de medir e registrar as diferentes alturas das crianças do Infantil IV, em um painel visual de girafa, disposto na parede, em unidades de centímetros, no qual as crianças se aproximavam e a professora registrava junto com estas fixando na parede a ficha de seu nome à sua altura, de modo que pudemos estabelecer uma relação de comparação e seriação tendo como critério a altura do menor para o maior da classe.

Quanto ao objetivo de *identificar e utilizar relações espaciais*, relatamos uma experiência com as crianças do Infantil IV brin-

cando de seguir o comando, no qual a docente buscava explorar os conceitos de perto, longe, dentro, fora, em cima e abaixo a partir de diferentes pontos de referências, de modo que as crianças eram estimuladas a tocar ou colocar um objeto na disposição espacial em conformidade com o respectivo comando oral. Ressaltamos que as crianças já apresentavam tais conceitos de forma bem consolidada, considerando que os mesmos são parte de sua vida cotidiana. Desse modo, respondiam aos comandos com tranquilidade e segurança, nos permitindo ampliar e alternar as vozes de comando, de modo que outras crianças assumissem também este lugar.

Esse objetivo também contempla a *relação temporal*, de modo que ressaltamos o exemplo do uso do calendário, destacando o hoje, ontem e amanhã (presente, passado e futuro). Nestas experiências, observamos que o calendário constituiu-se em um elemento de fácil acesso no cotidiano familiar das crianças, de modo que o uso na escola buscava fazer com que as mesmas pudessem refletir sobre seu uso social (FERREIRA, 2020) dando mais significado a este objeto. Assim, as crianças eram estimuladas a localizar também as datas de seus aniversários, realizando contagens quando eles se aproximavam.

A sequenciação de uma história, em que os números representam a sucessão dos acontecimentos, também representa uma atividade em que o raciocínio lógico-matemático das crianças era estimulado por meio do processo mental *seriação*, uma vez que era preciso estabelecer um sentido cronológico e sequencial para que aquela narrativa se fizesse compreendida. Tais experiências eram comumente realizadas, sobretudo no In-

fantil IV e V, por meio de fichas impressas nas quais as crianças apenas enumeravam as cenas, ou através de imagens cortadas para que estas colassem em seus cadernos, ou por meio de suas próprias representações (desenhos) sobre as histórias narradas, estimulando ainda o processo mental de conservação, pois mesmo que se partisse a história em cenas para que eles a montassem, ainda faria parte da mesma história.

Quanto ao objetivo de *classificar objetos e figuras a partir de suas características*, observa-se a possibilidade de aprofundamento dos desafios realizados, inicialmente utilizando objetos de um mesmo conjunto para classificar, de modo que no Infantil V, já era possível aprofundar esse repertório construindo grupos com categorias mais amplas, a exemplo de uma situação na qual inicialmente se classificava o conjunto de lápis e o de borrachas, de modo que agora estes elementos passam a fazer parte de um conjunto maior de materiais escolares, diferenciando-os de outras categorias como comidas, animais e etc. Em todos estes casos, utilizando-nos sempre destes a fim de registrar em fichas suas respectivas quantidades e classificações, estimulando desta forma o processo mental de inclusão.

Objetivando *registrar as quantidades de diferentes formas*, as professoras buscavam utilizar diferentes suportes materiais (blocos de montar, canudos, palitos de picolé). No Infantil III, por exemplo, a professora lançava pequenos desafios nas brincadeiras, perguntando quem consegue mostrar uma certa quantidade do objeto que estava sendo manuseado. Assim, as crianças eram chamadas a pensar e contar com suportes concretos.

Quanto ao objetivo de *relacionar os números às suas respectivas quantidades*, exemplificamos a experiência do Infantil V, em que a professora estabelecia junto com as crianças o exercício de contagem de modo a registrar no quadro os números obtidos, identificando também sua posição na ordem sequencial exposta no painel nos números. Outra experiência nesse âmbito consistia na elaboração de jogos de memória em que as crianças relacionavam a peça com diferentes quantidades de elementos e o número que corresponderia ao total presente. Essa última estratégia se apresentou como facilitadora da aproximação das crianças bem pequenas do Infantil III da compreensão de número e quantidade.

No objetivo de *registrar as quantidades de diferentes formas*, destacamos os registros de contagens por meio da construção de gráficos. Um exemplo é quando a turma do Infantil IV, ao longo de uma sequência didática sobre brinquedos e brincadeiras, constrói um painel com um gráfico representando os brinquedos preferidos das crianças. Para tanto, foi utilizado um quadrado recortado em emborrachado, representando uma unidade, de modo em que as crianças acrescentavam este à coluna correspondente dentre as opções de brinquedos de sua escolha. Nesta experiência, foi possível observar a ocorrência de processos mentais, como a comparação, classificação e inclusão. Verificamos que mesmo em crianças ainda muito pequenas já é possível o trabalho com estatística, basta contextualizá-lo e desenvolvê-lo de forma lúdica.

Para além dos objetivos trazidos anteriormente no quadro, algumas experiências iam sendo incorporadas nas práticas

dadas as possibilidades de ampliação do coletivo docente sobre as objetivações iniciais. De modo que destacamos, por exemplo, vivências nas quais as crianças eram provocadas a refletir coletivamente, em momentos de partilhas de lanches, em sala ou piqueniques, nos quais as crianças somavam os lanches recebidos dos colegas ou dividiam com os demais.

Tal aspecto revela a importância de retomar constantemente as projeções e planejamentos construídos de modo a flexibilizar e/ou ampliar os objetivos previamente traçados, visando a atender as necessidades e oportunidades que surgem no decorrer das vivências pedagógicas, considerando cada realidade educacional.

1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciado no decorrer do presente capítulo, o ensino da Matemática esteve presente no cotidiano da Educação Infantil da EEBAS, todavia, não se limitando à realização de atividades impressas e descontextualizadas, nem tampouco de forma fragmentada. Pelo contrário, destacamos o esforço estabelecido pelas docentes de ressignificar esta área do conhecimento em suas práticas, de modo a promover a Matemática de forma lúdica, reflexiva e significativa no processo formativo das crianças.

Ressaltamos que os processos mentais destacados neste trabalho são iniciados na Educação Infantil e precisam ser estimulados nos anos seguintes, todavia, uma vez sendo bem iniciados, possibilitam às crianças a construção de relações mais fortalecidas e prazerosas com a Matemática e seus saberes.

Em consonância ao exposto, destacamos as contribuições da BNCC como sendo um avanço à medida em que sistematiza objetivos de aprendizagens, apontando possibilidades de construções de propostas, que uma vez sendo bem trabalhados, subsidiarão o fortalecimento do ensino da Matemática nesta etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream-/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERREIRA, Vinicius Varella. Sistematizando o gênero textual calendário no Ensino Fundamental. p.113-130. *In*: SANTOS, Elzanir dos; FERREIRA, Vinicius Varella. **Formação e prática docente: estudos e proposições**. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2020.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Aline Félix Nascimento dos Santos

Graduanda em Pedagogia do quinto período pela Universidade Federal da Paraíba. Foi bolsista de estágio não obrigatório na Escola de Educação Básica (EEBAS) entre 2019 e 2020, atuando na Educação Infantil. Em 2017-2018, atuou enquanto auxiliar de sala na rede de ensino privado também na Educação Infantil. Apresenta interesse na área de pesquisa da Educação Infantil, Educação Especial, como também em literatura infantil e juvenil. E-mail: aline.feelix@hotmail.com

Arilane Florentino Félix de Azevêdo

Possui graduação em Pedagogia (UFPB), especialização em Supervisão e Orientação Educacional (CINTEP), mestrado em Formação de Professores (PPGFP/UEPB) e, atualmente, é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Atuou, de 2010 a 2014, na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, exercendo o cargo de supervisora escolar e de professora do Ensino Fundamental I. Atuou em 2015-2016 no cargo de Professora Substituta do IFPB. Atuou, em 2019, como professora substituta na Escola de Educação Básica da UFPB. Atualmente, é professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba e colaboradora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (UFPB). E-mail: arilane_florentino@hotmail.com

Arilu Cavalcante Pequeno

Doutoranda em Educação na linha de Educação Popular pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição, Especialista em Psicopedagogia pela FIP/PB. Professora EBTT do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Educação Básica (DEBAS), atuando na área do Ensino Fundamental I da Escola de Educação Básica da UFPB. Pesquisadora na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com ênfase na compreensão dos motivos e móveis de docentes e discentes dos meios populares, em especial, da EJA. E-mail: arilucavalcante@gmail.com

Claudia Maria de Lima

Mestra em Educação na linha de Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Especialista em Gestão Educacional e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Educação Básica (DEBAS), atua na área da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Pesquisadora na área da Educação Emocional, com ênfase nas práticas pedagógicas, formação docente e da Pedagogia de Paulo Freire. E-mail: claudia.lima08@hotmail.com

Larissa Carlos Mariano

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (5º período). Foi bolsista de estágio não obrigatório na Escola de Educação Básica (EEBAS) em 2019, atuando na Educação Infantil. Atualmente, desenvolve estágio remunerado na Escola Marista. Apresenta interesse nas áreas de pesquisa: Educação infantil e educação pela igualdade de gêneros na Educação Infantil. E-mail: larissacmariano@outlook.com

Rayssa Maria Anselmo de Brito

Doutoranda em Educação na linha de Processos de Ensino-aprendizagem pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição, Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA/RN. Professora EBTT do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Educação Básica (DEBAS), atuando na área da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Pesquisadora na área da Educação Inclusiva e seus desdobramentos na Educação Básica (Educação Infantil e EJA), com ênfase nas Práticas Pedagógicas e na Formação Docente. Membro participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI - UFPB). E-mail: rayssamtbrito@gmail.com

Renata da Costa Lima

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco na linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora EBTT do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Educação Básica (DEBAS), atuando na área da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Pesquisadora da área de docência universitária e docência na Educação Básica, com ênfase nas representações sociais e identidade profissional docente. Membro participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI - UFPB). E-mail: renata.ufpe@hotmail.com

Stéfane de Almeida dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou, em 2018, no Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Licenciatura (Prolicen), intitulado “Formação continuada para docentes: a Base Nacional Comum Curricular e sua materialidade nas ações pedagógicas”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia da Silva Rodrigues (UFPB/CE/PPGE). Foi bolsista de estágio não obrigatório na Escola de Educação Básica (EEBAS) entre 2019 e 2020, atuando no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Ademais, interessa-se pela grande área das Ciências Humanas e na área da Educação, com ênfase em Leitura e Literatura Infantil. E-mail: stefanemsp@hotmail.com

Thais Thalyta da Silva

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2010), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na área de Educação e Linguagem. Pesquisadora da área de Educação Infantil, linguagem e alfabetização. Membro participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI - UFPB). Atualmente, é Professora EBTT no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotada no Departamento de Educação Básica (DEBAS), atuando na área da Educação Infantil da Escola de Educação Básica (EEBAS). E-mail: thaislyta@hotmail.com

Vinicius Varella Ferreira

Licenciado em Matemática pela Universidade Castelo Branco UCB/RJ, graduado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Simonsen (FIS)/RJ. cursou Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na área de Educação e Linguagem. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação (DME), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: varellavinicius@gmail.com

Viviane de Bona

Doutora em Educação e Mestre em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordena o Mestrado Profissional em Educação Básica, ambos da UFPE. Desenvolve pesquisa e extensão com foco em Formação de Professores, Educação Infantil, processos de ensino e aprendizagem, infância contemporânea e representações sociais. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI/UFPE/CNPq. Coordenadora do Laboratório LIPLEI.



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2020.