

**EIXO 1**  
**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO**  
**BÁSICA**

**COMUNICAÇÃO ORAL**



# A CRIANÇA E A NATUREZA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiele Pedretti Delai<sup>1</sup>  
Jackson Fábio Preuss<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar reflexões e experiências vivenciadas no desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. O trabalho realizou-se segundo uma abordagem qualitativa, a partir de uma atividade de passeio em ambiente natural fora da sala de aula, na qual as crianças usaram lupas de mão para a observação dos elementos naturais que, posteriormente, as representaram em uma atividade artística. Os resultados da reflexão sobre essa atividade apontam que crianças se interessam muito por questões ligadas a natureza e, para tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo, é crucial o estabelecimento do contato entre criança e ambiente natural. Essa atividade que proporcionou experiências profissionais e aprendizagens indispensáveis para a construção de um educador, contribuindo para a prática pedagógica e formação inicial do discente-estagiário.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Educação infantil. Ambiente natural.

## 1 INTRODUÇÃO

A ciência está associada ao conhecimento de mundo, este conhecimento pode ser garantido através da exploração, elaboração de experimentos científicos e busca por conhecer tudo que está ao redor. O Estágio Supervisionado também se efetiva pela exploração, elaboração de experimentos e busca do conhecimento.

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil se consolida como uma rica oportunidade de vivência do cotidiano escolar, de convivência e de aprendizado, pois possibilita vincular a teoria com a prática. Contribui na aquisição da prática docente, pois é justamente durante este período que o futuro professor poderá colocar em ação todo o conhecimento teórico adquirido por ele durante as aulas (BERNARDY; PAZ, 2012). Além disso, o aluno aprenderá a resolver problemas relacionados à área educacional e passará a compreender a imensa importância do educador na formação pessoal e profissional de seus alunos (BERNARDY; PAZ, 2012).

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; fabidelai@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Pós-graduado MBA em gestão ambiental pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina; jackson\_preuss@yahoo.com.br

A motivação é fundamental para que o estudante tenha uma aprendizagem significativa e, além disso, não há um único caminho que conduza com segurança à aprendizagem, pois são inúmeras as variáveis que se interpõem nesse processo. Assim, um pluralismo em nível de estratégias pode garantir maiores oportunidades para a construção do conhecimento, além de fornecer subsídios para que mais alunos encontrem as atividades que melhor os ajudem a compreender o tema estudado (SANMARTÍ, 2002; BUENO, 2003; VIVEIRO; DINIZ, 2009).

No presente trabalho, abordam-se reflexões sobre a importância da atividade prática realizada em contato com a natureza, além de algumas experiências vivenciadas a partir das atividades desenvolvidas com uma turma de pré-escola no segundo semestre de 2016, realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil. A experiência de estágio na Educação Infantil foi orientada por um projeto de docência, que tinha como tema principal: “Fauna brasileira, quem é você?”. A elaboração desse estudo deu-se a partir de um embasamento teórico sobre o ensino de ciências, educação ambiental no contexto escolar.

## **2 O ENSINO DE CIÊNCIAS**

A escola é o espaço indicado para a discussão e aprendizado de muitos temas que são considerados urgentes, atuais e importantes para a formação do cidadão. Para tanto, a escola precisa estar sempre aberta ao conhecimento, inquietações e novas propostas para cumprir seu papel social (REIGOTA, 1998).

Baseado nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Ciências Naturais (1997) valorizam a vida em sua diversidade aliando a conservação dos ambientes. A educação em Ciências, configura-se como um elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental, tendo o papel central para a construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado, respeitando e preservando a biodiversidade (BRASIL, 1997).

O objetivo fundamental do ensino de Ciências Naturais passou a dar condições para o aluno vivenciar o método científico, ou seja, a partir de observações, levantando hipóteses, testando-as, refutando-as, trabalhando de forma a redescobrir conhecimentos (BRASIL, 1997).

Arruda et al. (2006) explicam que é necessária a apropriação de conceitos científicos, a compreensão dos métodos de produção deste conhecimento e a reflexão sobre como as produções da Ciência são rotineiramente utilizadas em nossa sociedade. Portanto, o ensino de ciências contribui para a compreensão da realidade e, por isso, amplia a capacidade de ter uma visão crítica.

Afirma-se nas atuais tendências pedagógicas que é preciso relacionar a educação com a vida dos educandos, contextualizar as informações e os conteúdos. Para que o ensino de ciências

exerça relevante papel na formação do indivíduo, é necessário que as aulas tenham embasamento nos conhecimentos dos alunos, que os trazem de forma intuitiva, apoiando-se no universo de interesses desses jovens; as diferenças econômicas, sociais, regionais e a grande diversidade cultural podem influenciar na percepção e na relação com as demais formas de vida presentes no seu cotidiano (KRASILCHIK, 1987).

### **3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

A Educação Ambiental sempre foi vista como um instrumento de mudança cultural, e também como instrumento de transformação social para alcançar o equilíbrio ambiental.

De acordo com a Lei 97.95/99,

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

A Lei 9.795/99, art. 2º, destaca ainda que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, formal e não-formal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Meio Ambiente discutem sobre a temática ambiental a ser desenvolvida no contexto escolar. De acordo com os PCNs,

A perspectiva ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Muitas das questões políticas, econômicas e sociais são permeadas por elementos diretamente ligados à questão ambiental. Nesse sentido, as situações de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela. O exercício da participação em diferentes instâncias (desde atividades dentro da própria escola, até movimentos mais amplos referentes a problemas da comunidade) é também fundamental para que os alunos possam contextualizar o que foi aprendido. (BRASIL, 1997, p. 35-36).

Por ser um tema transversal, sem uma disciplina específica a Educação Ambiental às vezes torna-se esquecida. De acordo com Cuba (2010), isso acontece, pois os educadores ficam presos aos conteúdos que lhes são estabelecidos e, muitas vezes, esses são extensos e não conseguem ser concluídos até o final do ano letivo, devido a isso, não sentem-se na obrigação da aplicação de um tema transversal.

Porém, quando abordada em sala de aula, a Educação Ambiental não deve ser trabalhada de forma generalista. De acordo com Medeiros et al. (2011), ela deve ser reflexiva, ou seja, levar a criança a pensar e questionar o que levou a esses índices, se é possível revertê-los, o que deve ser feito, como fazer, entre outras questões.

Muitas vezes a Educação Ambiental é mal compreendida e, na maioria das escolas, ela é tratada como a disciplina que vai conscientizar ou sensibilizar os alunos a parar de jogar lixo nas ruas, a dizer que não se pode cortar árvores, que as indústrias poluem, dentre outros assuntos. E ainda se restringem as aulas de Ciências. Isso os alunos estão cansados de ouvir, o que eles precisam é de uma Educação Ambiental multidisciplinar e mais crítica (BERNA, 2001).

As crianças possuem uma grande capacidade de aprendizagem, e tratar as questões ambientais é a melhor forma de iniciar um processo de conscientização social,

[...] crianças bem informadas sobre os problemas ambientais vão ser adultas mais preocupadas com o meio ambiente, além do que elas vão ser transmissoras dos conhecimentos que obtiveram na escola sobre as questões ambientais em sua casa, família e vizinhos. (MEDEIROS et al., 2011, p. 2).

Os professores precisam antes de tudo compreender que a Educação Ambiental não serve apenas para a melhoria do planeta, trata-se da melhoria de hábitos para uma melhor qualidade de vida. Para isso, é preciso que cada um sinta-se responsável por essa transformação e tenha consciência da importância que isso tem para sua vida e de todos os seres vivos. O professor precisa adquirir conhecimentos e informações para levar e repassar de forma adequada. Isso não quer dizer que ele precise saber tudo, entretanto é preciso ter comprometimento e vontade de buscar aquilo que é necessário para a realização do seu trabalho (MEDEIROS, 2011).

O objeto da Educação Ambiental é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana (VÁSQUEZ, 1968). É preciso que o professor encontre meios de trabalhar esse assunto de forma lúdica, reflexiva e atrativa, para que as crianças sejam motivadas e nunca esqueçam os importantes conhecimentos adquiridos nesse contexto (PIMENTA, 1995).

A falta de conhecimento, assim como a falta de consciência ambiental, são grandes responsáveis pelas destruições ambientais. Mas não é só isso. O meio ambiente é destruído e, também – e principalmente – devido ao atual estágio de desenvolvimento existente nas relações sociais de nossa espécie. Certos caçadores e desmatadores, por exemplo, possuem mais conhecimentos sobre ecologia, natureza e a vida silvestre que muitos ecologistas, mas usam esses conhecimentos para destruir e matar. (BERNA, 2001, p. 28).

Porém, não basta apenas tornar os alunos conscientes dos problemas ambientais, é preciso torná-los mais ativos, críticos e participativos, pois o comportamento em relação ao meio ambiente é indissociável do exercício da cidadania (BERNA, 2001). É preciso, acima de tudo, que o aluno compreenda que a proteção do patrimônio ambiental não deve ocorrer por ter sido imposta pela escola ou por leis governamentais, mas sim por uma questão de ética e cidadania (BERNA, 2001).

#### **4 METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola localizada no interior do município de Anchieta, extremo oeste do estado de Santa Catarina, sul do Brasil. Foi utilizado como grupo amostral uma turma de pré-escola, contendo 11 alunos com idade entre 4 e 5 anos.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho realizou-se segundo uma abordagem qualitativa, valendo-se das contribuições da pesquisa participativa durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil (6º Semestre), no curso de Pedagogia, Universidade do Oeste de Santa Catarina. As observações ocorreram nos dias 8 a 12 de agosto de 2016 no período matutino. Foram realizadas observações investigativas e aplicações de atividades interativas.

Acerca dessa proposta, foi abordado em sala de aula o tema: “Fauna brasileira, quem é você?”, a fim de despertar nos alunos a formação cidadã de indivíduos conscientes a cerca das principais das ameaças a biodiversidade e da valorização dos recursos naturais.

Neste contexto, optamos pela análise de narrativa de experiências expressas no relatório de estágio, por permitir a autorreflexão, o resgate das experiências acerca dos momentos de prática docente voltado ao objeto de pesquisa, visando assim, a análise das estratégias utilizadas e podendo expressar através das descrições o processo dos fenômenos estudados, possibilitando compartilhar os relatos com outras pessoas, favorecendo trocas de experiências.

O encaminhamento da atividade iniciou a partir da história “Fauna e Flora” de Diane Mazur (1983). Em seguida, as crianças receberam lupas de mão, e foram convidadas para um passeio pelo pátio da escola e arredores, para observação e contato com a natureza.

No passeio, fizeram observações de pequenos detalhes. Num primeiro momento exploraram do canteiro no jardim da escola. Aumentavam flores, folhas, gotículas de orvalho, insetos, entre outras coisas. Conseqüentemente deslocaram-se até uma área florestal próxima a escola.

Fotografia 1 – Crianças em atividade prática observando os elementos naturais com lupa de mão



Fonte: os autores.

Como atividade complementar, uma caixa foi levada ao passeio: a caixa secreta. A caixa secreta foi um elemento utilizado em todos os dias do estágio, dentro da qual, a cada dia, havia um objeto diferente, uma surpresa. Em um determinado momento do passeio, a caixa foi aberta, e dela, foram retiradas tintas.

Cada criança recebeu um pedaço de papelão, o qual foi destinado a realização de uma atividade de pintura, do que mais tivesse chamado atenção durante o passeio a campo. Destaca-se o fato de que as tintas não estavam acompanhadas por pinceis, as crianças foram instigadas a procurar galhos, folhas, flores e outros materiais que o ambiente oferecia (Fotografia 2).

Fotografia 2 – Desenvolvimento da atividade de pintura, utilizando tinta, papelão elementos naturais (folhas, flores, galhos)



Fonte: os autores.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática de contato com o meio natural envolveu as crianças de uma forma encantadora, principalmente por ser uma experiência didática que ainda não havia sido vivenciada por elas. Destaca-se a importância, do estabelecimento de um contato entre a criança e a natureza. As crianças

mostraram-se mais interessadas a tudo que viam e ouviam na prática. A vivência lhes fazia sentido, pois tudo era refletido a partir das suas próprias concepções.

As crianças são naturalmente curiosas e envolvê-las em um trabalho investigativo, desperta ainda mais sua curiosidade. As ciências naturais contribuem significativamente para o desenvolvimento desses aspectos, é um campo de estudos alimentado pela curiosidade das crianças, que vão alcançando conhecimento de si e do ambiente em que vivem (BRASIL, 2016).

As atividades de campo fora da sala de aula permitem o contato direto com o ambiente, possibilitando que o estudante se envolva e interaja em situações reais. Assim, além de estimular a curiosidade e aguçar os sentidos, possibilita confrontar teoria e prática (VIVEIRO; DINIZ, 2009). Além disso, uma atividade de campo permite que “o aluno se sinta protagonista de seu ensino, [sinta] que é um elemento ativo e não um mero receptor de conhecimento.” (DE FRUTOS et al., 1996, p. 15).

Ensinar ciências na Educação Infantil, é permitir que as crianças explorem o meio em que vivem a partir de seu cotidiano. É por meio desta experiência que a criança vai trabalhar sua imaginação e se tornar crítica frente aos fatos colocados a ela. Explorar o meio em que vivem é essencial para que a experiência seja significativa (FREINET, 1979; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006). Por isso, é importante salientar que a Educação Infantil é espaço de sensações, impressões e sentimentos sobre a vida. Dessa maneira, é impossível dissociá-la do ambiente natural.

Muitas vezes, conversas entre paredes, também podem ser construtivas, mas possibilitar experiências práticas, marcará de modo significativo à visão das crianças sobre si e sobre a natureza. No período escolar, isso só será possível se as crianças estiverem efetivamente em contato com a natureza (TIRIBA, 2005).

Durante o passeio os alunos puderam explorar o meio que cerca a escola, o que é muito importante, pois, para despertar o interesse de uma criança pela natureza, é preciso que ela estabeleça contato direto com o meio. A partir disso, sua curiosidade será instigada.

Utilizando as lupas de mão, as crianças puderam explorar o meio em seus pequenos detalhes, encantando-se pelo simples fato de estarem estabelecendo um contato diferenciado com a natureza. O contato com o natural é necessário para o desenvolvimento e aprendizagem infantis. A observação e exploração do meio são importantes e reconhecidas possibilidades de aprendizagem das crianças de quatro a seis anos (BRASIL, 2001).

Por passarem grande parte do seu tempo na escola, é imprescindível e necessário que esta instituição possibilite às crianças o estabelecimento de um contato construtivo com o ambiente

natural que as cerca, descobrindo as incríveis possibilidades existentes além das quatro paredes da sala de aula.

Estar em contato direto com a natureza é alfabetizar-se ecologicamente, compreendendo os princípios dos ecossistemas, para criar comunidades humano-sustentáveis sustentáveis. Nossas comunidades precisam ser revitalizadas, para que os princípios ecológicos reflitam nas vivências sociais cotidianas (CAPRA, 2006). Nesse sentido, a Educação Infantil tem papel decisivo na concepção dos princípios ecológicos, pois é na infância que os valores são construídos.

Considerando que vivemos uma situação de emergência planetária, será necessário pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto sócio ambiental, determinado por uma história de dominação e controle que exigem um distanciamento da natureza. (TIRIBA, 2005, p. 15).

Não há como negar que o ser humano tem estabelecido uma relação desequilibrada com a natureza (QUINTAS, 2004). A educação ambiental pode ser uma importante alternativa para se dar início a uma discussão de assuntos de destaque, como: igualdade ecológica, intervenções humanas, ameaças ambientais (MATURANA; VARELA, 2002).

A visão antropocêntrica reforça um sentimento de estranhamento entre seres humanos e natureza: cria muros de fumaça – que se materializam como muros de alvenaria – separando as escolas do contexto em que estão situadas. Muitas vezes, até as janelas não estão ao seu alcance, impedindo o olhar para o mundo que está lá fora e mesmo prejudicando a respiração de ar puro, contribuindo para que meninos e meninas não se vejam e não se sintam parte do mundo natural. Assim, ao invés de aprenderem uma percepção de si próprias como espécie que é parte da natureza, elas aprendem a se sentir e a se comportar como se fossem o seu senhor. Este sentimento é ensinado às crianças ocidentais desde a mais tenra infância e, certamente, é alimentado pela distância a que são mantidas do mundo natural. Se queremos formar pessoas que respeitem a natureza, desfrutar da vida ao ar livre não pode ser uma opção de cada professor ou escola, mas um direito das crianças e jovens [...] (TIRIBA, 2009, p. 3).

Ao pensar em atividades em ambientes naturais como uma prática educativa, pode contribuir para a superação do antropocentrismo, pois, aos poucos a criança irá perceber a interdependência entre os seres vivos, nesse processo, caberá ao professor refletir juntamente com as crianças que, o bem-estar dos seres humanos e a sua dependência do equilíbrio biológico global (TIRIBA, 2010). Sabemos que o professor possui realmente um papel essencial e singular no que concerne o progresso da educação ambiental, mas faz-se necessário salientar que, não é possível concentrar apenas no trabalho docente a responsabilidade pelos problemas ambientais enfrentados atualmente.

Dessa forma, é preciso que as crianças possam ter contato e reconhecerem-se como parte integrante da natureza, pois só assim poderão amá-la e preservá-la e, a partir desse contato, poderão, gradualmente, construir as primeiras noções a respeito, do seu grupo social e das relações humanas (BRASIL, 2001; MATURANA; VARELA, 2002).

Após a observação e interpretação do ambiente natural, destacou-se o momento da realização da atividade de pintura, utilizando materiais que não eram do cotidiano da sala de aula, as crianças mostraram-se impressionadas com as diferentes formas e texturas que conseguiam fazer (Fotografia 3). Algumas, depois de usarem por um tempo os materiais sugeridos, resolveram usar as próprias mãos.

Fotografia 3 – Pinturas a partir da proposta: a criança e a natureza



Fonte: os autores.

Sabe-se que é papel do professor garantir que “[...] exista a possibilidade do uso de diferentes materiais pelas crianças, fazendo com que estes sejam percebidos em sua diversidade, manipulados e transformados.” (BRASIL, 2001, p. 107).

Na educação infantil segundo Craidy e Kaercher (2001), ao ensinar ciências, o professor deve propiciar ao seu aluno a interação com diferentes materiais, observação e registro de muitos fenômenos, além de explicações que façam a criança construir conhecimentos e valores.

Por fim, a experiência vivencial em ciências voltadas a ambientes naturais, realizadas no Estágio Supervisionado, pôde ser considerada investigadora e esclarecedora, pois possibilitou o envolvimento direto das crianças com o assunto que anteriormente havia sido trabalhado na sala de

aula e, por ter sensibilizado os olhares das crianças para aquilo que está no entorno delas. Se a escola possibilitar a criança olhar curioso para os elementos naturais, reconhecendo a importância de todos eles, e realizando construtivas reflexões, o olhar sensível será levado pela criança a um contexto de maior magnitude, contribuindo assim, a preservação de toda a biodiversidade.

Diante da atual situação que se estabelece entre ser humano X natureza X humano, o professor precisa buscar conhecimentos para refletir com as crianças as diferentes formas de interpretar o mundo, destacar argumentos éticos da relação de equilíbrio e de pertencimento à natureza (TIRIBA, 2005). Reconhecer a biodiversidade implica em superar a visão do ser humano como centro das relações ecológicas, tomando consciência de que não existe nenhum ser superior ao outro, e que todas as formas de vida são importantes para que exista um equilíbrio ecológico (TIRIBA, 2005).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se durante as vivências do Estágio Supervisionado, a importância do desenvolvimento de atividades práticas em ambientes naturais no ensino de Ciências, o qual é crucial ao estabelecimento do contato entre criança e ambiente, tornando o processo de aprendizagens mais prazeroso, tudo aquilo que cerca a criança é significativo para ela e deve ser considerado pelo professor.

Ensinar ciências na Educação Infantil é saber escutar as mais diversas curiosidades das crianças, ensiná-las a explorar o ambiente através de investigações diversas e trabalhar conforme a disponibilidade de materiais. Para que, por meio da ciência as crianças aprendam a conhecer o meio que as cerca e se tornem críticos frente ao ecossistema da qual fazem parte.

É preciso que se desenvolva na Educação Infantil, e nas demais etapas da educação, a consciência de pertencimento à biodiversidade, sendo que essa é a primeira etapa para que exista uma relação de equilíbrio entre ser humano. Faz-se necessário compreender que as mudanças operadas no meio ambiente implicam mudanças nas práticas dos professores.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. M. S.; BRANQUINHO, F. T. B.; BUENO, S. N. **Ciências no ensino fundamental**. 2006. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/1919243-Ciencias-no-ensino-fundamental.html> >. Acesso em: 15 maio. 2017.

BERNA, V. S. D. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.

BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 17., 2012, Cruz Alta. **Anais eletrônicos...** Cruz Alta: Unicruz; 2012. p. 1-4. Disponível em: <<https://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em 11 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Lei dos Crimes Ambientais. **Presidência da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9605.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, saúde**. Brasília, 1997.

BUENO, A. de P. La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias. In: ALEIXANDRE, M. P. J. (Coord.). **Enseñar ciencias**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003. p. 33-54.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉRES, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. (Coleção Questões da Nossa época; v.26) 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUBA, M. A. Educação Ambiental nas escolas. **Revista de Educação, Cultura e Comunicação Social**, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez., São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.fatea.br/seer/index.php/eccom/article/viewFile/403/259>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

DE FRUTOS, J. A. et al. **Sendas ecológicas**: un recurso didáctico para el conocimiento del entorno. Madrid: Editorial CCS, 1996.

FREINET, E. **O itinerário de Célestin Freinet**. A livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EDUSP, 1987.

MAZUR, D. **Fauna e Flora**. Ilustrações Eliardo França. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora de Orientação Cultural, 1983.

MEDEIROS, A. B. de et al. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011. Disponível em: <<http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-daeducacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 113-140.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J. F. D. **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: Secretaria de Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1998. p. 43-50. Disponível em: <<http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/EducCidadania.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

SANTOS, E. T. A. **Educação Ambiental na escola**: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio. Monografia (Especialização em Educação Ambiental) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/unidadedeapoio/download/elaine07.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancasnatureza-lea-tiriba/file>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

TIRIBA, L. **Educação Ambiental**: formação de valores ético-ambientais para o exercício da cidadania. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[www.nima.puc-rio.br/sobre\\_nima/projetos/caxias/.../apostila\\_roosevelt\\_01.pdf](http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/.../apostila_roosevelt_01.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[http://www.nima.puc-rio.br/cursos/pdf/023\\_lea.pdf](http://www.nima.puc-rio.br/cursos/pdf/023_lea.pdf)>. Acesso em 11 nov. 2016.

SANMARTÍ, N. **Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis Educación, 2002.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**, v. 2, p. 1-12, 2009.



# A IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MULTIDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Andréia de Andrade Moraz<sup>1</sup>  
Clenio Lago<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as iniciativas escolares na implementação de projetos de ensino e aprendizagem multidisciplinares, bem como seus resultados e implicações para o processo de ensino e aprendizagem, a partir do desenvolvimento do projeto: Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica. Compreende um estudo de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, realizado na Escola Municipal Bairro Antena – Caxambu do Sul e Núcleo Educacional Municipal Ida Hilda Casella Vidori – Palmitos. A amostra foi constituída por quatro profissionais de cada uma das escolas. A coleta de dados ocorreu por meio de relatos de experiências e entrevistas. Inicialmente, refletimos sobre as mudanças paradigmáticas que a educação escolar vivencia e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem. Em seguida, apresentamos incursões sobre as iniciativas escolares na implementação dos projetos de ensino e aprendizagem multidisciplinares. Ressaltamos a provisoriedade dos resultados aqui apresentados, já que os processos educativos não são estáticos e constituem-se numa dinâmica constante de mudanças e transições.

Palavras-chave: Projetos multidisciplinares. Ensino. Aprendizagem. Escola.

## 1 INTRODUÇÃO

Os processos educativos são naturalmente influenciados por fases linearizadas, momentos de rupturas ou descontinuidades decorrentes de mudanças sociais, econômicas, culturais epistemológicas e paradigmáticas. Nesse contexto, emergem situações que implicam na dinâmica pedagógica de maneira a oportunizar metamorfoses nos processos de ensino e aprendizagem.

Na contemporaneidade os processos educativos se veem invadidos por uma crise assustadora, no entanto pressuposto para mudanças significativas e necessárias.

Estar na sala de aula e lidar com os desafios cotidianos não é uma tarefa simples. Vemo-nos diante de situações e questionamentos em relação aos processos educativos: O que ensinar? Como

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; andreiaandrade21@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Professor no Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; clenio.lago@unoesc.edu.br

ensinar? As certezas, os comportamentos previsíveis, os conteúdos tidos como infalíveis dão espaço para a dúvida.

Considerando essa característica perturbadora que modifica os olhares para a educação os grupos escolares têm a possibilidade de transformar os processos de ensino e aprendizagem no sentido de garantir uma nova dinâmica no ambiente escolar.

Planejar e refletir os processos educativos é indispensável. No entanto, isso não é tarefa de um professor solitário, mas sim do grupo escolar, consiste num trabalho coletivo e corresponsável.

O debate atual em torno das necessidades educativas dos alunos necessita de um olhar que compreenda as múltiplas dimensões dos processos educativos como processos de vida. Portanto, aprender não se resume a acrescentar ou juntar informações, formando blocos de saberes estruturados. “O momento da aprendizagem exige uma intensa interação sináptica que é extremamente complexa e dinâmica e cujo ‘resultado’ não é a modificação de apenas uma coisa, mas do sistema todo.” (STRIEDER, 2004, p. 295).

Desse modo, os processos educativos precisam reconhecer a interdependência dos conteúdos, das aprendizagens dos alunos, ou seja, apostar na colaboração entre as diferentes áreas do conhecimento fazendo uma contextualização e articulando os saberes de modo que os aprendentes possam compreender não somente as partes, mas o todo.

Se compreendermos a aprendizagem como uma experiência contínua e articulada também aprenderemos que as disciplinas e/ou os conhecimentos não são segmentados, mas que se articulam e estão em constante colaboração.

Esse pressuposto traz grandes desafios para os professores, o de compreender a interdependência dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo, articulando e contextualizando-os e ainda as singularidades da aprendizagem de cada aprendente.

É importante observar que temos experiências significativas nas escolas quanto a articulação dos conhecimentos. O ensino fundamental anos iniciais e educação infantil são bons exemplos de um trabalho articulado e interdependente. Esse tipo de trabalho é facilitado nessas etapas da educação básica por ter características específicas como um professor responsável pelas áreas do conhecimento. Nos anos finais, o número de profissionais que atendem as turmas é mais numeroso dificultando a interação e o planejamento o que possibilitaria um trabalho mais articulado e colaborativo.

A colaboração pressupõe encontros. Assim é necessário o planejamento conjunto nas escolas. Professores que planejam sozinhos dificilmente conseguem manter o assunto contextualizado com as demais disciplinas, uma vez que não conseguem prever o conteúdo que os colegas professores estão abordando com as turmas.

Diante desse contexto a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Programa de Mestrado em Educação, desenvolve na mesorregião oeste catarinense um projeto de pesquisa intitulado Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica.

Ao investigar como estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimento das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens podem ser desenvolvidas na Educação Básica, da mesorregião do oeste catarinense, com vistas à melhoria da qualidade da educação nos deparamos com muitos desafios.

Durante dois anos de pesquisa foram realizadas formações internas entre pesquisadores e também formação dos professores da educação básica que fazem parte do projeto. Como consequência desse trabalho de formação surgiram as propostas de estratégias e ações multidisciplinares construídas pelas escolas.

Nesses projetos estão contidas as necessidades e interesses das escolas na formação dos alunos. Além disso, a formação oferecida pelo programa Observatório da educação sensibilizou os grupos escolares a desenvolverem seus projetos considerando as inúmeras possibilidades que emergem da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

A partir dos projetos e das experiências multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares dos grupos escolares iremos analisar as possibilidades e potencialidades das estratégias e ações deflagradas pelas escolas na melhoria efetiva da qualidade da educação, assim esse será um importante passo para as reflexões.

A partir de relatos das experiências feitos pelos profissionais das escolas envolvidos no projeto observamos que: evidenciam-se desafios para a educação básica de modo geral, na melhoria das condições de educabilidade, nas estruturas hierárquicas ainda presentes nas escolas, na compreensão dos processos de aprendizagem como colaborativos e permanentemente em transformação. Desse modo, os eixos dessa investigação perpassam desde a dinâmica da construção dos projetos até a avaliação realizada pelas escolas, destacando os desafios, a avaliação e as proposições às ações futuras.

Desse modo, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre as iniciativas escolares na implementação de projetos de ensino e aprendizagem multidisciplinares, bem como seus resultados e implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

Compreende um estudo de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, realizado na Escola Municipal Bairro Antena – Caxambu do Sul e Núcleo Educacional Municipal Ida Hilda

Casella Vidori – Palmitos. A amostra foi constituída por quatro profissionais de cada uma das escolas. A coleta de dados ocorreu por meio de relatos de experiências e entrevistas.

No desenvolvimento desse trabalho, inicialmente refletimos sobre as mudanças paradigmáticas que a educação escolar vivencia e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem, portanto visualizamos possibilidades de mudanças através da compreensão dos processos educativos constitutivos na colaboração, na corresponsabilidade, na escuta e no reconhecimento do Outro. Em seguida, apresentamos incursões sobre as iniciativas escolares na implementação dos projetos de ensino e aprendizagem multidisciplinares. Por fim são apresentadas as considerações finais.

## **2 MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Desde a constituição da educação no modo comunal, a educação escolarizada, os processos de aprendizagem têm sofrido grandes transformações. De certo a escola é influenciada como também influencia os processos de mudanças que ocorrem ao longo dos tempos. Assim, principalmente as mudanças paradigmáticas<sup>3</sup> que a humanidade tem passado provocam fortes estímulos para a educação formal.

Embora pareça repetitivo tratarmos de períodos históricos, para falar da contemporaneidade, consideramos indispensável retomarmos o período da modernidade que é tão recente e representa grandes mudanças na maneira de concebermos o conhecimento, o ser humano, a verdade, a aprendizagem. Ela congrega questões profundas que perpassam as concepções e atitudes difundidas nas escolas.

Ainda que não se tenha um consenso da data específica do começo do período da modernidade podemos citar o renascimento como marco de uma virada nas concepções humanas sobre conhecimento, cristalizando a modernidade no iluminismo.

Os fenômenos explicados pela religião, pelos mitos e crenças, na Idade Média, passam a ter uma nova compreensão a partir de explicações científicas racionalistas, no renascimento.

O paradigma que se instaura, no renascimento, vem marcado pela visão mecanicista do universo e do ser humano. Uma visão de sociedade competitiva e extremamente crente no progresso material ilimitado. Esse novo modelo, intermediado pelo crescimento econômico e tecnológico,

---

<sup>3</sup> “Um paradigma para YUS (2002 p. 25) é ‘um conjunto de regras que define qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns 10120 limites definidos para que possa ter êxito’ Neste sentido, pode-se afirmar que um paradigma pode determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento, daí a importância de seu estudo.” (FLACH; BEHRENS, 2008, p. 10119-1120).

abafou algumas características marcantes de um mundo até então interconectado. Assim, “A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna.” (CAPRA, 2006, p. 34).

Para Crema (1989), como principais mentores do pensamento moderno também chamado de Paradigma Cartesiano podemos citar: Francis Bacon criador do método empírico de investigação e do raciocínio indutivo. Suas ideias baseavam-se na premissa de que o conhecimento científico deve servir ao ser humano dando-lhe poderes para dominar a natureza. Portanto, para o pensamento cartesiano-mecanicista a “natureza pode ser conhecida e conquistada pela metodologia científica.” (NICOLESCU, 1999, p. 69).

Descartes, considerado o fundador do racionalismo moderno, desenvolveu o método racionalista-dedutivo defendido como único método científico. Esse método implica na decomposição do objeto para o estudo das partes. “O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo a outro.” (MORIN, 2000, p. 26).

René Descartes, na sua proposta de fracionamento estabeleceu o dualismo, persistente até os dias atuais: “sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, existência/essência.” (MORIN, 2000, p. 26). Esse princípio cartesiano acabou, mais tardiamente, também separando as ciências naturais das ciências humanas. Para Capra (2006), a divisão entre espírito e matéria levou a concepção do universo como um sistema mecânico, levando a considerar a natureza e organismos vivos máquinas constituídas de peças desmontáveis. Nesse contexto, fragmentário e dualista, o ser humano assim como Mãe Terra - Gaia<sup>4</sup> - passam a serem concebidos como máquinas previsíveis e controláveis.

Surge assim, [...] a concepção mecanicista: o homem-máquina habita o grandioso Universo-máquina, regido por leis matemáticas perfeitas. Desmorona-se a visão orgânica do mundo, cálida e misteriosa, estabelecendo-se a fria e estreita visão racionalista-mecanicista-reducionista. A inescrutável vastidão do Holo é reduzida a engrenagens sob o infalível império da causalidade. (CREMA, 1989, p. 33).

A concepção mecanicista disseminou a ideia fragmentária de uma lógica simplista dos fenômenos e do próprio ser humano reduzido e comparado a máquina, cujas funções são coordenadas e manipuladas de acordo com os interesses do seu operador.

---

<sup>4</sup> “Considere a teoria de Gaia como uma alternativa à sabedoria convencional que vê a terra como um planeta morto, feito de rochas, oceanos e atmosfera inanimadas, e meramente habitado pela vida. Considere-a como um verdadeiro sistema, abrangendo toda a vida e todo o seu meio ambiente, estreitamente acoplados de modo a formar uma entidade auto-reguladora.” (LOVELOCK, 1991, p. 21-22 apud CAPRA, 2006, p. 92).

A visão racionalista-mecanicista-reducionista do projeto moderno foi o esforço de pensadores em transformar a ciência como o Graal salvacionista da humanidade. O domínio científico-mecanicista da natureza prometia controlar a escassez e desastres naturais. A racionalização prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, assim como o desvelar de mistérios da própria condição humana (HARVEY, 2011).

Isaac Newton também contribuiu para a crença na concepção mecanicista de natureza e ciência. Seus estudos direcionaram-se, principalmente, as questões voltadas à mecânica e ao movimento. Baseou-se na matemática para a explicação dos fenômenos. Seu método possibilitou o enraizamento da objetividade na descrição dos fenômenos naturais (CREMA, 1989). A objetividade e frieza numéricas tiveram consequências desastrosas, como por exemplo a transformação do sujeito em objeto que iniciou o processo de degradação e dominação do outro.

A morte do homem, que anuncia tantas outras mortes, é o preço a pagar por um conhecimento objetivo. O ser humano torna-se objeto da exploração do homem pelo homem, objeto de experiências de ideologias que se anunciam científicas, objeto de estudos científicos para ser dissecado, formalizado e manipulado. O homem Deus é um homem objeto cuja única saída é se autodestruir. (NICOLESCU, 1999, p. 23).

A dissociação entre sujeito e objeto, a redução dos fenômenos a partes isoladas a serem estudadas, o princípio de causalidade linear, as leis ou princípios de ordens dos fenômenos, enfatizam as características da modernidade trazendo a ciência como pura e imutável, independente do seu observador. Esse aspecto reduz, e parte da premissa de que a realidade e os fenômenos são simples e determinados.

O sujeito é desapropriado de suas análises subjetivas, uma vez que os acontecimentos são somente explicados a partir do enfoque científico, racional e lógico. Os chás e remédios naturais, passados de gerações a gerações, por exemplo, passam a ser substituídos por analgésicos e antibióticos. Os saberes não científicos são desprezados diminuindo a amplitude das experiências humanas e, as diversas manifestações culturais até então disseminadas de pais para filhos, são igualmente menosprezadas.

A esperança no progresso científico e tecnológico, ao longo do tempo, foi sendo substituída pelo medo e pelo fracasso. As consequências do cartesianismo, as desigualdades sociais e econômicas, as guerras, a falta de ética, respeito e solidariedade, a supremacia do individualismo, geram na contemporaneidade, o desejo de transgredir essas barreiras da modernidade, para além de compreensões simplistas de uma realidade até então considerada absoluta e estática.

Assim como ocorreu nos séculos XVI e XVII com a derrocada da visão que mesclava razão e fé, dominante na Idade Média, a contemporaneidade vivencia uma crise multidimensional. Para Goergen (2012, p. 161), “o que de fato, está em crise é o próprio modelo de conhecimento e seu sentido humano.” De que valem as inúmeras descobertas científicas se reduzem o ser humano a mero expectador? A serviço da verdade confundida com objetividade, poder e domínio, o conhecimento acaba por infestar as sociedades com o vírus da desumanização.

Traduzida como uma crise de fragmentação, atomização e desvinculação. Como nunca antes o homem encontra-se esfacelado no seu conhecimento, atomizado no seu coração, dividido no seu pensar e sentir, compartimentalizado no seu viver. Refletindo uma cultura racional e tecnológica encontramos-nos fragmentados e encerrados em compartimentos estanques. (CREMA, 1989, p. 22).

A evolução técnica, científica e econômica que ganharam propulsão na modernidade são as mesmas que resultam em um imenso desajuste para a humanidade. Nesse terreno ardiloso, proliferam-se a miséria, a exclusão, a desapropriação de identidades, o trabalho humano mecanizado e uma educação arcaica que não dá conta de responder a uma demanda cada vez mais complexa.

Em meio a perplexidade, ocasionada pelo fracasso do projeto moderno, inicia o processo de construção de um novo paradigma, ou seja, um novo jeito de pensar, descrever, explicar e compreender as realidades. A velha proposta dos paradigmas é de que eles “funcionam como filtros na percepção do mundo, que agudizam, por um lado, a capacidade perceptiva para alguns aspectos e, pelo outro, criam uma verdadeira cegueira para o resto.” (ASSMANN, 2001, p. 94).

Os paradigmas, os da idade média e os da modernidade, excluem-se. Na medida em que um novo paradigma se instaura o velho já não vale mais. Essa característica excludente e dogmática torna esses paradigmas como autossuficientes, pois fechados não admitem flexibilidade. Para Morin (2003), é importante concebermos os paradigmas sistêmicos, ou seja, uma proposição em que uma ideia não exclui a outra, mas complementam-se. Trata-se de um jogo em que ao mesmo tempo em que possuem uma posição diferenciada, ou até mesmo antagônica, são complementares na medida em que se associam em um circuito ativo. O paradigma sistêmico, traz a possibilidade de colaboração como um dos princípios para a explicação dos fenômenos. Agora, não somente a dissolução do objeto em partes é possível para se chegar a determinado conceito, mas o engendramento entre o estudo das partes, no contexto do todo em um movimento produz organização, mas também desordem.

Com o paradigma sistêmico o risco de uma paralisia paradigmática se exclui, pois a compreensão da realidade não se restringe a estruturas fechadas e preestabelecidas. Esse novo

conceito nos permite ir além da simplicidade e do previsível porque introduz a incerteza, a indeterminação e a aleatoriedade.

Para Capra (2006, p. 48), o pensamento sistêmico é o oposto do pensamento analítico, ou seja, não há isolamento das partes, mas a compreensão do contexto em que o fenômeno é interdependente. “No novo pensamento sistêmico, a metáfora do conhecimento como um edifício está sendo substituída pela da rede. Quando percebemos a realidade como uma rede de relações, nossas descrições também formam uma rede interconectada de concepções e de modelos, na qual não há fundamentos.”

É importante ressaltar que a palavra sistema segundo Morin (2003, p. 274), “não é uma palavra-chave para a totalidade; é uma palavra-raiz para a complexidade.” (Isso quer dizer que o pensamento sistêmico ou paradigma sistêmico não pode ser compreendido como uma teoria geral, isso porque, se compreendido como a resposta para tudo, e, ou) “permanecendo “teórica”, não afeta o paradigma de separação/simplificação [...] pelo contrário, seu “holismo” torna-se reducionista por redução ao todo.”

Por isso, procuramos refletir o fenômeno a ser investigado sob a perspectiva do pensamento complexo, assim o pensamento sistêmico tem fundamental importância para o processo de reconhecimento da insuficiência do paradigma Cartesiano possibilitando um sistema aberto e flexível.

### **3 PROJETOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MULTIDISCIPLINARES: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

A educação escolarizada corporifica em suas dificuldades as crises sentidas pela sociedade, seja no âmbito cultural, econômico ou epistemológico. Como os processos educativos são imbricados com os movimentos sociais, as oscilações são percebidas e sentidas pelas instituições escolares. Mesmo que em curso a um tempo considerável, a educação escolarizada conflita-se com questões profundas e arraigadas não exclusivas da contemporaneidade. Explicados como problemas decorrentes, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, continuamos assolados por uma série de fatores que influenciam direta e indiretamente os processos educativos.

No intuito de investigar como estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimento das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, podem ser desenvolvidas na Educação Básica, da mesorregião do oeste catarinense, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica o projeto desenvolvido pela Unoesc propôs a 18 escolas de municípios da mesorregião oeste catarinense a elaboração e execução de projetos multidisciplinares, dentre elas

a Escola Municipal Bairro Antena e Núcleo Educacional Municipal Ida Hilda Casella Vidori que constituem amostra para este trabalho.

No município de Palmitos – SC o Núcleo Educacional Municipal Ida Hilda Casella Vidori elaborou o projeto: *A magia da transformação do indivíduo através do conhecimento*. O projeto elaborado e desenvolvido pela escola teve suporte e acompanhamento por parte dos pesquisadores professores e bolsistas participantes do Projeto Observatório da educação básica.

A escola optou pelo desenvolvimento do trabalho com os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano. Dessa forma, cada uma dessas turmas teve como suporte para o trabalho subtemas relacionados a temática central, objetivos, conteúdos e atividades específicas que possibilitaram a articulação entre as diversas áreas do conhecimento.

Em relato de experiência ocorrido na Unoesc – Chapecó a escola apresentou parte do trabalho desenvolvido com o 6º e 7º ano do ensino fundamental – anos finais, em forma de vídeo.

O trabalho desenvolvido com o 6º ano teve como subtema: Meio Ambiente: Água e Ar. Os objetivos elencados foram: Conhecer os componentes bióticos e abióticos e a ação do homem sobre esses componentes, o que interfere na qualidade de vida e conscientizar a comunidade escolar sobre a importância na mudança de atitudes em relação ao ecossistema.

Dentre as atividades desenvolvidas com as turmas do 6º ano está uma atividade de campo que foi a visitação da nascente do rio Palmitos, localizado na comunidade de linha Santo Antônio. No local os professores e alunos foram recebidos pelo proprietário da área territorial próxima a nascente, que relatou a transformação ocorrida no ambiente e também as intervenções realizadas para a preservação do local.

Percebeu-se que o trabalho realizado pela equipe escolar envolveu muito mais conteúdos do que o previsto, as atividades promoveram o entrelaçamento de diferentes disciplinas, assim como oportunizaram o envolvimento da comunidade.

A Professora 1 fala que o trabalho se iniciou em sala de aula com a exposição do conteúdo a ser trabalhado, a professora orientou os alunos a observar a paisagem natural e a paisagem cultural no trajeto até a nascente do rio. Após o passeio a professora desenvolveu atividades em sala de aula relacionadas ao estudo da localização em relação a Brasil, estado, município e a comunidade em que a nascente está localizada.

A Professora 2 ressalta a importância do trabalho de campo para a motivação dos alunos para o estudo, relata que “o interessante foi o trabalho com a professora de Geografia, nós duas fomos a saída de campo e enquanto coletávamos água ela explicava sobre relevo, sobre as paisagens... então foi muito produtivo, quando o aluno sai da sala de aula consegue ter um aprendizado melhor.”

A previsão de trabalho por exemplo em língua portuguesa, com a exploração dos gêneros textuais, reportagem, conto e relato pessoal, foi ultrapassada, já que além de todo o trabalho com a linguagem não verbal também foi possível trabalhar a fundo questões de oralidade, principalmente na produção do vídeo com o planejamento e intervenções orais em situações públicas.

Assim como a equipe escolar teve êxito no desenvolvimento das atividades previstas também sentiram dificuldades. A Professora 3 relata que trabalhou com as faturas de água das famílias dos alunos da turma do 6º ano vespertino, envolvendo o conteúdo de medidas de capacidade e construção de gráficos. O conteúdo que envolvia a construção de gráficos de pizza estava previsto para o segundo semestre do ano, no entanto foi adiantado, os alunos tiveram dificuldades de compreensão, assim a professora percebeu que deveria ter elencado outro tipo de gráfico: “Eu acho que eu deveria ter trabalhado os gráficos de linhas ou de barras.” (Professora 3, 2016, informação verbal).

Em entrevista com o Professor 4, ele fala da dificuldade em alcançar o objetivo central do projeto. Quando perguntado: Os projetos multidisciplinares construídos na escola tiveram seus objetivos alcançados, pelo menos em parte? Quais foram? Como você identifica esse resultado? A resposta veio em tom de grandes desafios ainda a serem superados:

Não. Não foram alcançados na totalidade, porque colocamos como objetivo questões que não podemos intervir com facilidade, isso envolve questões sociais, familiares, como a família vê a escola... Também temos concorrentes, que são as redes sociais, então não são questões fáceis de lidar.

Temos um público, especialmente no período matutino, que chega a segunda-feira e os relatos são “fui no baile”, “nós tomamos um porre”, é uma realidade que uma parte de nossos alunos convivem. Os alunos fazem esses relatos como fossem grandes conquistas. Temos um público muito diverso em nossa escola. Podemos observar a tarde é uma tranquilidade. Os alunos da tarde se envolveram muito mais no projeto. Nem todos se envolveram e tiraram proveito das atividades desenvolvidas no projeto. (Professor 4, 2016, informação verbal).

As dificuldades sentidas pelo grupo escolar e expressada na fala do Professor 4 representa a realidade de muitas escolas atualmente. Atender a demanda de um público tão diverso e acima de tudo que necessita de um olhar atencioso é muito complexo. Além disso, o tempo que os professores dispõem para planejamentos, reuniões pedagógicas, atividades como correções de trabalhos e para pesquisa e estudo não é suficiente. Apesar de a maioria dos professores do Núcleo Educacional Ida Hilda Casella Vidori serem profissionais de cargo efetivo, os horários destinados ao planejamento dos professores são diversos, desse modo alguns profissionais não conseguem encontrar-se para

conversar. “Lamentavelmente o tempo já no desenvolvimento profissional é curto. Para fazermos um trabalho integrado o tempo é um fator importantíssimo.” (Professor 4, 2016, informação verbal).

Apesar das dificuldades percebemos um grupo bastante comprometido com o trabalho multidisciplinar. O Professor 4 destacou que todos os professores participaram ativamente no planejamento, elaboração e execução do projeto de ensino e aprendizagem multidisciplinar. O sucesso dessa organização se deu pelo fato de que o planejamento ocorreu logo no início do ano escolar quando ainda não havia alunos na escola. Nesse sentido o Professor 4 salienta que esse processo foi fundamental, já que no decorrer do ano fica mais difícil a interação entre os professores para o planejamento.

Quando questionado sobre as mudanças que ocorreram e se ocorreram mudanças na escola com o desenvolvimento de todo o processo de formação, orientação, planejamento e execução dos projetos de ensino e aprendizagem orientados pelo Observatório da Educação Básica o Professor 4 (2016) salienta:

Sabe que embora a gente não tenha um grande desenvolvimento, pelo menos abre um novo olhar de que posso trabalhar perfeitamente com o outro, que nesse processo não estamos sozinhos. É aquilo que eu falava anteriormente eu preciso me abrir, sair da minha gavetinha como o pessoal costuma falar, se eu não consigo me comunicar com as outras disciplinas. Isso foi a grande ajuda, além de fazer repensar. A gente tem que entender que cada um de nós tem uma formação diferente, carrega valores diferentes, histórias de vida diferentes, portanto nosso olhar perante a educação é diferente também. Eu estou falando do projeto como um todo, porque juntamente com o desenvolvimento na escola dos projetos multidisciplinares nós tivemos o processo de formação, nós tivemos um diálogo com os professores, participamos dos relatos de experiências em Chapecó, tivemos palestras muito interessantes. Isso tudo remexeu com questões como: por que estamos aqui? Queremos focar a formação no conhecimento, ou na formação do ser humano? Essas questões foram fazendo parte. (informação verbal).

Sabedores da importância de um processo contínuo de formação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, acreditamos que o Núcleo Educacional Ida Hilda Casella Vidori conseguiu compreender e aplicar os projetos de ensino e aprendizagem multidisciplinares com vistas a melhoria da qualidade da educação básica.

Quanto ao projeto e ações desenvolvidas pela Escola Municipal Bairro Antena do município de Caxambu do Sul tiveram como subsídio a temática: “A(cor)dar para a EMBA: educar para ser humano”, e o subtema: “A escola da vida é vida na EMBA: família e escola.” A partir dessa delimitação cada professor envolvido, de acordo com seu componente curricular e os conteúdos a serem desenvolvidos com cada uma das turmas do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, procurou estabelecer relações interdisciplinares com os colegas de trabalho no desenvolvimento

do projeto com vistas a melhorias em relação às dificuldades de ensino e aprendizagem, drogas e prostituição infantil, desrespeito, baixa estima, ausência da família na vida escolar dos alunos, descuido com o meio ambiente e dificuldades de relacionamento entre a comunidade escolar.

Segundo o relatório escolar sobre o projeto desenvolvido em parceria com a Unoesc, o objetivo da escola com esse trabalho foi “Sensibilizar para a vivência de experiências formativas que tenham como ponto de partida a interdependência humana”, justificam sua posição citando o Projeto Político Pedagógico: “Apresentar condições para que o estudante possa fazer inferências a partir de suas próprias experiências e conhecimentos e, assim, poder interagir na sociedade e ser autor de transformação para um mundo mais justo e humano.” (ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO ANTENA, 2017, p. 3).

A escola salienta que “Embora definido e registrado em documentos, e/ou arquivos diversos, os conceitos e discursos, projetos, proposta pedagógica, a escola que temos e a que almejamos/queremos somente tornar-se-á realidade se sair do papel.” (ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO ANTENA, 2017, p. 3).

Diante disso, as atividades desenvolvidas pela equipe escolar iniciaram com o mapeamento das famílias dos estudantes. “Após o mapeamento, coletivamente pensou-se inúmeras maneiras para que os professores pudessem conhecer um pouco sobre o aluno, moradia, vizinhança, espaço para brincar, estudar, conviver etc.” (ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO ANTENA, 2017, p. 23).

O objetivo foi conhecer as famílias, a realidade dos educandos, apresentar a proposta de trabalho da escola, bem como fortalecer os vínculos entre escola e família.

Observamos que tanto a equipe escolar como as famílias visitadas gostaram muito da atividade, e conforme relato da escola as visitas contribuíram muito para a participação da família na vida escolar dos estudantes.

A primeira família nos recebeu muito bem, avaliaram a visita como acontecimento muito importante. Demonstraram saber sobre os projetos em andamento. A próxima família estava nos aguardando em fileira, todos muito bem arrumados. A mãe contou-nos que levantaram bem cedo para deixar tudo bem limpinho e que as crianças estavam muito ansiosas, com medo que fossemos por outro trajeto.

Na terceira família fomos recebidos com café, bolo e música de gaita. Ao retornarmos ao ônibus combinamos que teríamos que (embora decepcionássemos um pouco as próximas famílias), determinar um tempo menor, caso contrário nosso agendamento não daria certo. Assim fez-se, embora sentidos, porque havia pais que gostariam de mostrar a propriedade, novos aviários, reformas, novos galpões... Durante os dois primeiros dias das visitas às famílias do espaço rural e urbano, em 2014, bem como os dois últimos dias, de visitas realizadas em 2015, inúmeros foram os momentos de emoção, de presenciar acolhidas calorosas, (mesmo cheias de desculpas pela situação da casa, da simplicidade vivida, como diziam) [...] (ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO ANTENA, 2017, p. 23-24).

A partir do conhecimento da realidade dos alunos e famílias, a escola planejou o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula.

Conforme relato da escola cada professor desenvolveu seu trabalho dentro da temática e poucos foram os que conseguiram desenvolver um trabalho mais colaborativo. As atividades relatadas pela escola são inúmeras, demonstrando o interesse e compromisso com as ações planejadas.

Neste projeto, mais especificamente, apenas alguns professores conseguiram desenvolver projetos/atividades relacionadas. Os que não se envolveram justificaram estar envolvidos em outros projetos como é o caso do 4º e 5º ano, devido às exigências do PNAIC. Os demais, professores do 6º ano à 8ª série, também apresentaram a mesma justificativa, sendo que as professoras de Matemática, Educação Física e Língua Estrangeira Inglês elaboraram Projeto para ser desenvolvido no ano letivo de 2015. Vale lembrar que alguns envolveram-se no Programa Mais Educação, dedicando parte do tempo para preparo de oficinas, entre outras. (ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO ANTENA, 2017, p. 129).

A escola também relata as dificuldades encontradas, a falta de comprometimento de alguns profissionais, a sobrecarga de trabalho com a grande quantidade de projetos que são desenvolvidos pela escola, falta de um profissional na escola que oriente a prática pedagógica e estimule os professores na construção dos projetos multidisciplinares.

A direção da escola também vivencia no seu cotidiano a preocupação com um trabalho mais eficiente e condizendo ao papel da direção escolar. Conforme relato de atividades da Escola Municipal Bairro Antena (2017, p. 129):

Faz-se necessário abordar o trabalho da gestão, que ultimamente, tem-se voltado mais para resolver problemas cotidianos relacionados a uma das problemáticas elencadas (fofocas, brigas, desentendimentos, desrespeito as regras/normas) envolvendo alunos, pais, inclusive profissionais e funcionários.

O que percebemos é a necessidade da escola em resolver seus desafios, a escola espera que as propostas de trabalho oferecidas pelas universidades não apenas sirvam para levantar dados e produção acadêmica, mas contribuam de forma eficaz para as demandas escolares.

Enquanto Instituição, a escola necessita de parcerias que contribuam diretamente na solução ou amenização dos seus problemas. Parcerias estas, que não se atenham somente a levantar diagnósticos/dados, mas preferencialmente, que apontem caminhos, ajudem, ensinem como fazer. (ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO ANTENA, 2017, p. 129).

A percepção da escola é importante, pois permite que a equipe de professores e bolsistas avalie o trabalho desenvolvido pensando estratégias para melhorar o atendimento às escolas.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre as iniciativas escolares na implementação de projetos de ensino e aprendizagem multidisciplinares, bem como seus resultados e implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Embora, a partir da formação realizada pelo grupo de pesquisadores do Observatório da Educação Básica às escolas, cada instituição tenha desenvolvido seu trabalho de acordo com suas possibilidades.

Procuramos, assim, refletir sobre as experiências educativas sob o olhar dos professores e professoras das escolas.

Do ponto de vista da dinâmica investigativa, procuramos ressaltar as demandas educativas da sociedade contemporânea, assim como as mudanças paradigmáticas que interferem também no ambiente escolar.

Como parte dessas reflexões buscamos sinalizar a importância do pensamento sistêmico e da colaboração para a construção dos projetos multidisciplinares.

De acordo com os dados e informações cedidos pelos entrevistados, ficou evidente que cada uma das escolas avaliando as suas necessidades conseguiu construir o projeto que embasou sua prática. Percebemos que as instituições compreenderam a proposta do projeto Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica, articulando escola e comunidade e buscando a resolução das problemáticas encontradas.

Por outro lado, algumas das ações das escolas foram desarticuladas pelo desafio de reunir a equipe escolar para planejar, também percebemos dificuldades em compreender a interdependência entre as disciplinas e desenvolver um trabalho conjunto. Mais do que a percepção dos profissionais lidamos com questões de empatia, envolvimento e colaboração. Percebemos que as escolas vivem problemas de relacionamentos, os profissionais que atendem os alunos querem resolver os problemas de relacionamento entre alunos, no entanto convivem com dificuldades de relacionar-se entre si, e na colaboração de uns com os outros na resolução dos conflitos.

No que diz respeito as implicações do projeto para o processo de ensino e aprendizagem, percebemos a partir das falas dos professores que os objetivos dos projetos de ensino e aprendizagem multidisciplinares foram atingidos em parte, evidenciando a necessidade de um trabalho contínuo.

Observamos que a comunidade escolar no geral aspira resultados imediatos e “receitas” que modifiquem tanto o ensino como a aprendizagem. No entanto, ressaltamos que a construção do conhecimento é um processo subjetivo, na maioria das vezes imprevisível e complexo.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. **Metáforas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2001. 261 p.
- CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 256p.
- CREMA, R. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989. 133 p.
- ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO ANTENA. **Relatório de atividades escolares**. Caxambu do Sul, 2017. 135 p. (texto digitado).
- FLACH, C. R. de C.; BEHRENS, M. A. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. In: EDUCERE, 8., 2008, Curitiba, PR. **Anais...** Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541\\_365.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf). Acesso em: 20 maio 2017.
- GOERGEN, P. O embate modernidade/pós modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **Revista Eccos. Rev. Cient.**, São Paulo, n. 28, p. 149-169, maio/ago. 2012.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011. 348 p.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 350 p.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 1999. Tradução de: *La Transdisciplinarité Manifeste*.
- STRIEDER, R. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. 368 p.



# A LUDICIDADE NO PROCESSO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ducirleia de Liberal<sup>1</sup>  
Giovana Maria Di Domenico Silva<sup>2</sup>  
Loiri Maria Casagrande Schmitt<sup>3</sup>

## RESUMO

As reflexões deste trabalho resultam da experiência teórico-prática vivenciada no curso de Pedagogia. Objetiva-se refletir acerca do processo de estágio na Educação Infantil, no qual se teve como princípio orientador a prática pedagógica pautada na ludicidade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, a qual buscou, no estágio de docência na Educação infantil, os elementos para a análise. Evidenciou-se nas práticas pedagógicas a vivência de fantasias, o aguçar do imaginário nas crianças, em um processo que ocorreu de maneira prazerosa, utilizando-se da ludicidade como eixo promotor das situações de aprendizagens, destacando a importância de discutir a ludicidade no processo de formação de professores.

Palavras-chave: Educação infantil. Ludicidade. Práticas pedagógicas.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola, por excelência, deve ser promotora de práticas pedagógicas que promovam a ludicidade, quando compreende que esta deve estar presente na vida dos seres humanos, em especial as crianças. Considerando esse entendimento é que realizamos a organização do processo pedagógico dos Estágios Curriculares Obrigatórios no Curso de Pedagogia. Inicialmente, no estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia I (5ª fase do curso), a partir de leituras, buscamos conhecer e compreender, através dos autores, o conceito de ludicidade e sua influência no processo pedagógico, promovendo, assim, uma discussão acerca do percurso histórico da ludicidade, integrando os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira.

Após a construção teórica, no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil (6ª fase do curso), realizamos o diagnóstico do contexto da educação infantil, visando conhecer a realidade educativa e encontrar elementos que pudessem subsidiar, além da fundamentação teórica

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; pós-graduanda em Psicopedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; duci\_deliberal@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo; Professora, Orientadora de estágio e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade do Oeste de Santa Catarina; giovana.silva@unoesc.edu.br

<sup>3</sup> Mestre em Educação e Linguagem pelo Centro Pastoral Educacional e Assistência Dom Carlos; Graduada em Letras Português - Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas; Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina; loiri.schmitt@unoesc.edu.br

já constituída, a organização do planejamento do processo de ensino e aprendizagem, visando experienciar os fundamentos teóricos discutidos.

O desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem foi realizado em 20 horas, em uma turma de pré-escola, da Rede Municipal de Educação de São Miguel do Oeste, no ano de 2016, primando pela ludicidade como eixo condutor do processo.

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa. A partir das vivências do estágio de docência, destacamos os elementos que constituíram a análise dos dados, na qual objetivamos refletir o processo de estágio na Educação Infantil, tendo como princípio orientador a prática pedagógica pautada na ludicidade.

O trabalho está estruturado com uma abordagem teórica e na sequência o relato, o qual constitui-se numa análise teórico-prática do processo de estágio.

## 2 REFLETINDO SOBRE A LUDICIDADE

Iniciamos a história destacando que a atividade lúdica já existia antes mesmo da existência cultural e linguística das civilizações. A origem de lúdico vem do latim *ludus*, que quer dizer jogos, forma espontânea, ação e diversão (ALMEIDA, 2003).

Na Grécia Antiga e no Egito, as atividades lúdicas faziam parte das atividades cotidianas dos adultos. “A educação lúdica esteve presente em todas as épocas, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos, não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como nas demais áreas do conhecimento.” (ALMEIDA, 2003, p. 31).

Nas sociedades primitivas, o trabalho se dava devido à necessidade imediata do grupo. Não havia acúmulo de bens, pois todos trabalhavam sem distinção de classe social e discriminação. “[...] as classes sociais começaram a existir quando começaram a existir excesso de produção (sobras) e apropriação dos excedentes por parte de alguns.” (REDIN, 1998, p. 57). O próprio trabalho tinha caráter de ludicidade, de festa e celebração, sendo comunitários onde todos trabalhavam e jogavam independente de hierarquia, idade, sexo. “[...] com a idade moderna os espaço e o tempo começaram a ser dividido: espaços específicos tempo específicos.” (REDIN, 1998, p. 57).

No século XVI, outros teóricos tiveram participação importante no que se refere ao lúdico na educação das crianças. Montaigne (1533-1592) “[...] partia para o campo da observação, fazendo a criança adquirir curiosidade por todas as coisas que visse ao redor: um edifício, uma ponte, um homem, um lugar, ou uma passagem de Carlos Magno ou César.” (ALMEIDA, 2003, p. 21).

Comênio (1592-1671) resumia seu método em três ideias fundamentais: “naturalidade, instituição e autoatividade. Esse método natural que obedeceu a às leis do desenvolvimento da criança

traz consigo rapidez, facilidade e consistência no aprendizado.” (ALMEIDA, 2003, p. 21). Contudo, para Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), “[...] a criança tem maneiras de ver, pensar e de sentir que lhe são próprias; demonstrou que não se aprende nada senão por meio de uma conquista ativa. “*Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal: só da experiência ele deve receber.*” (ALMEIDA, 2003).

Observamos que a ludicidade deve fazer parte da educação, pois contribui na formação da personalidade, no modo de pensar e agir mutuamente. Nos dias atuais, falamos muito no brincar, na brincadeira, no jogo e no brinquedo. O brincar é caracterizado por um tempo e espaço, qualidade e criatividade que envolve adulto e criança. Diz Kishimoto (1997, p. 49), “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.”

Brincar faz parte da natureza humana. Na convivência aprendemos a brincar. Desde a antiguidade, há a participação de adultos e crianças em uma forma de brincadeira, uma atividade realizada espontaneamente e emocionalmente. Segundo Maturana e Verden-Zoller (2011, p. 15), “[...] são formas humanas de viver, nas quais se justifica o que é feito mencionando os resultados esperados [...]”

Com base em estudos e no dia a dia da criança, podemos definir o brinquedo como um objeto destinado a divertir uma criança, este compreendido como um objeto de suporte da própria brincadeira. Os brinquedos podem se caracterizar como estruturados e não estruturados, podendo assim influenciar na ação criativa, oferecendo-lhe o desenvolvimento cognitivo e seu próprio amadurecimento.

A criança pode brincar com brinquedo industrializado, artesanal, construído por adultos e crianças, além de outros feitos de materiais de sucata e da natureza. O brinquedo deve ser utilizado, mas com responsabilidade. A criança deve aprender a usar, limpar, guardar e a reutilizar materiais.

Entretanto, o brincar não é apenas uma simples brincadeira desenvolvida pelo ser humano. As brincadeiras são atividades que envolvem o espaço, movimento, equilíbrio e ritmo corporal, consistem de um conhecimento de seus corpos de ambiente em que se inserem uma forma de aprendizagem individual e social (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2011).

As diversas concepções do brincar nos dão uma compreensão da existência de muitas formas de brincadeira realizadas pelo homem. Cada uma desenvolvendo o eu emocionalmente e individualmente, através de objetos como suporte ou utilizando da própria criatividade do ser, em transformar o abstrato em objeto concreto. Ao brincar, a criança vivencia um mundo de imaginação e ilusionismo e, por meio destes, seus desejos e anseios podem se realizar.

Para Vygotsky (1991, p. 31), “O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos.” O quão belo e maravilhoso é desfrutar de um olhar de quero mais. Destacamos que o momento do brincar é importante para que a criança possa, de forma independente, fazer suas escolhas. Portanto, a vontade e a maneira de como brinca depende unicamente dela.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. As brincadeiras de faz de conta produzem a um tipo de comunicação rica em nuances que possibilitam às crianças indagar sobre o mundo e sobre si mesmas e pôr à prova seus conhecimentos na interação com os objetos e colegas, pois brincar é uma linguagem. “No brincar a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior [...]” (MACHADO, 1999, p. 22).

Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 1997, p. 46).

Ao nascer, a criança já pertence a um contexto social. O brincar, a brincadeira, são situações importantes que influenciam na adaptação do mundo em que vive. O brincar deve fazer parte do dia a dia da criança, pois tem muitos significados que contribuem no seu desenvolvimento infantil.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 1997, p. 58).

Entendemos que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida. Outro aspecto importante é que a liberdade de expressão permite a representação de coisas significativas, de fatos que a impressionaram.

É importante afirmar que a criança tem o direito do brincar:

Brincar, jogar e criar está intimamente relacionado, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma. (BRASIL, 2009, p. 71).

Ao pensar sobre a ludicidade é necessário destacar o abordado por Kishimoto (2003, p. 22), que o jogo também se destaca em dois sentidos:

1. *Sentido amplo*: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança e
2. *Sentido restrito*: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais. No segundo caso recebe, também, o nome de jogo didático.

Para o desenvolvimento da perspectiva lúdica vale destacar que o professor da Educação Infantil deverá ter uma postura e um olhar crítico com os limites e possibilidades das brincadeiras.

[...] As atividades envolvendo jogos e brincadeiras conduzem as crianças à interação, possibilitando uma importante aprendizagem. Outro fator importante é a interação espontânea que possibilita para a criança a ampliação de seus conhecimentos. Os jogos e as brincadeiras por admitirem participação de troca de opiniões, socialização, exploração e reflexão sobre as situações vividas, são favoráveis ao aprendizado das disciplinas. Entretanto, não podemos ignorar as dificuldades tanto de ensinamento quanto de aprendizado [...] (FERNANDES, 2013, p. 10).

Para Santos (2001, p. 15), “O educar pela via da ludicidade sugere uma nova postura existencial, é preciso que os educadores reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, de forma a estabelecer a relação entre o brincar e o aprender a aprender.”

A ludicidade não deve ser confundida como um simples divertimento, esta é um contribuinte para o desenvolvimento do “ser” por meio de suas ações e reações. A ludicidade tem o intuito de possibilitar e instigar a aprendizagem contribuindo no desenvolvimento integral da criança.

### **3 VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES ATENTOS À LUDICIDADE**

Com a expectativa de desenvolver o processo de estágio, devidamente planejado, tendo a ludicidade como fio condutor do processo tudo começou, em um belo amanhecer de segunda feira, quando adentrarmos à sala de aula da Educação Infantil.

Destaca-se que o planejamento para alimentar a ludicidade teve como perspectiva o anunciado por Pinto e Sarmiento (1997 apud REDIN, 2007, p. 87), que diz: “Planejar na educação infantil é facilitar/alimentar o espaço/tempo para que a criança não perca sua característica de ser, lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, características que fazem parte das culturas infantis.”

Aos poucos, com suspense e imaginação, as crianças desvendavam todas as surpresas que o saco mágico e a mochila encantada traziam para eles. Muita emoção, alegria, medo, suspense, curiosidade tomavam conta da sala de aula, todas as vezes que a estagiária pegava o saco mágico e a

mochila encantada. Todas essas surpresas se voltavam a um trabalho que envolvia a ludicidade para compreender os meios de comunicação, que foi definido pela escola como subtema que deveria ser abordado pela proposta de estágio.

Também descrevemos o quanto o mundo infantil é mágico, movido pela imaginação, ao ver as crianças receberem a mascote da turma: um carteiro chamado “João”, nome ao qual eles escolheram. Nesse dia, também receberam um crachá o qual seu formato era em CD, muitos foram os questionamentos, se eles podiam levar para casa, se ficaria com eles para sempre. Em meio a tantas novidades, organizaram o calendário juntamente com a professora estagiária. As crianças apresentavam-se entusiasmadas em querer organizar seu calendário, observavam com cautela cada detalhe, algumas queriam tocar, outras dar respostas às perguntas realizadas pela professora estagiária, direcionando-se até o painel para mostrar onde estava a resposta.

No documento intitulado *Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, destaca-se que:

A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida. (BARBOSA, 2009, p. 73).

Considerando a visita da mascote, o carteiro (boneco que a professora estagiária apresentou às crianças como carteiro) resolvemos que iríamos escrever cartas uns aos outros. Nesse momento percebemos um grande interesse e dedicação pelas crianças. Durante a construção da carta elas conversavam sobre o que estavam desenhando, para quem era o desenho (carta). Concluídas as cartas, as mesmas foram colocadas na sacola do carteiro. Em outro momento o carteiro iria trazer as cartas para serem entregues às crianças.

Na sequência, cada criança recebeu imagens de meios de comunicação para colorir e recortar para juntos montarmos um jogo de memória, sendo que a base era uma bandeja de isopor. Machado (1999, p. 42) nos diz: “A sucata traz consigo o elemento da transformação: é algo para ser usado fora do seu habitual.”

Quando íamos começar o jogar, o telefone tocou. A professora atendeu e ouvíamos uma mensagem comunicando que era hora do intervalo.

Após o lanche, brincamos com o jogo de memória construído. Na sequência, as crianças participaram da caça à mochila encantada de sucatas. Muita alegria fez parte desse momento, além de olhares atentos para ver quem encontrava primeiro a mochila encantada, mas todos seguiram e

realizaram o caminho. Ao encontrar a mochila encantada, na caixa de areia, uma surpresa tomou conta das crianças, cada uma queria brincar com um dos materiais de sucatas, um momento divertido e prazeroso de recriação e muitas invenções.

O segundo dia foi uma experiência descontraída e agradável. As crianças se deparam com uma janela no meio da sala, algumas já questionavam: O que nós vamos fazer? Vamos brincar de teatro? Junto a janela (cenário para teatro de fantoches) haviam fantoches e livros disponibilizados às crianças. Com os fantoches e os livros elas brincavam entre si, brincavam de teatro, contavam histórias dos livros com os fantoches para o colega, uma festa de imaginação e alegrias! Aproveitando o cenário, a professora estagiária prosseguiu sua aula contando a história O Caso da lagarta que tomou chá de sumiço, com auxílio de fantoches.

São com simples materiais que as crianças criam, recriam e interagem com o mundo, elementos que proporcionam a elas diferentes possibilidades de imaginação e interpretação do mundo real.

Em seguida, a professora estagiária comentou sobre o telefone, que é outro meio de comunicação, mostrou a eles celulares mais antigos e da atualidade para compararem. As crianças curiosas queriam pegar os telefones para brincar. Assim os orientou para que todos sentassem de roda e foi explicando cautelosamente como confeccionar um telefone, utilizando copos de iogurte, barbante e tecido para enfeitar. Um momento mágico, todas as crianças apresentaram interesse pela atividade, um ajudava ao outro, ansiosos queriam ver seus telefones prontos para brincar e brincar. Todos os dias uma voz doce e suave passava pelo telefone celular a anunciar o momento de lanchar.

Ao retornar do intervalo, as crianças brincaram um pouco mais com os telefones, assim sentamos de roda para a brincadeira do telefone sem fio, uma animação, pois todos queriam iniciar ou ficar para o final. Ainda sentados de roda, cantamos a música Eu tirei um dó da minha viola. Todos nos divertimos, além de ir ao parque brincar com areia, gangorra e escorrega e os materiais de sucatas.

[...] As atividades envolvendo jogos e brincadeiras conduzem as crianças à interação, possibilitando uma importante aprendizagem. Outro fator importante é a interação espontânea que possibilita para a criança a ampliação de seus conhecimentos. Os jogos e as brincadeiras por admitirem participação de troca de opiniões, socialização, exploração e reflexão sobre as situações vividas, são favoráveis ao aprendizado das disciplinas. Entretanto, não podemos ignorar as dificuldades tanto de ensinamento quanto de aprendizado [...] (FERNANDES, 2013, p. 10).

Já no terceiro dia muitas foram as brincadeiras realizadas pelas crianças. Ao seguir com a aula, a professora estagiária apresentou a história O carteiro chegou à TV de papelão. Todos

ouviram atentamente e comentavam sobre a história. Ao terminar, a professora estagiária comentou: Será que o carteiro não deixou nenhuma carta para nós também? As crianças atentas respondem rapidamente: Sim. Assim, convidou-os para ir até o parque fazendo um caminho para encontrar a carta escondida, deixada pelo carteiro. As crianças, alegres e curiosas para ver se realmente tinha uma carta, dirigiram-se até o parque, guiadas pela professora estagiária. Ao chegar, uma das crianças encontrou a carta em cima da árvore. Lemos o que dizia na carta, pois era para todos se comportarem que ao retornar para a sala teria uma surpresa. Então as crianças permaneceram no parque brincando com as sucatas e brincadeiras livres.

De acordo com Kishimoto (2003, p. 39), o faz de conta deve estar sempre presente e proporcionar a imaginação, pois:

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sócio dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2 a 3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. (KISHIMOTO, 2003, p. 39).

O retorno para sala foi de suspense para saber qual seria a surpresa. Ao chegar, sentamos no tapete, assim a professora estagiária comentou que a surpresa era que eles poderiam brincar com meios de comunicação de verdade como televisão, rádio, CDs, telefones, computador e com barracas feitas de lençol, além de panelinhas e carrinhos. Foi uma expectativa, uma vontade enorme de pegar aqueles materiais para brincar, um encanto, pois no momento de guardar comentavam: Professora não guarda, queremos brincar mais!

De acordo com Redin (1998, p. 50):

Há necessidades do ensino sistemático e intencional destes saberes, eles, porém, no período da educação infantil, deverão ser viabilizados ao ritmo do psiquismo infantil, com a alegria da descoberta, da surpresa, do espanto, da surpresa, do encanto, do belo, do novo, do prático, do talento, do cooperativismo, do original no coletivo, do lúdico, do plástico, do harmonioso, desarmonioso, do surpreendente mundo autenticamente humano.

Após, começamos a ouvir músicas e a dançar. O João, a mascote, dançou e pulou bastante junto com as crianças. Ao terminar a dança, a professora estagiária entregou jogos: boliche de cones de linha, quebra cabeça gigante, dominó gigante. Cada criança se dirigiu ao brinquedo que gostaria de brincar e a alegria foi tanta que não se cansavam de brincar, queriam mais e mais, o desejo era muito grande de brincar com aqueles materiais.

Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e

quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar “idéias”. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, idéias, através de imagens e palavras. (BARBOSA, 2009, p. 72).

O quarto dia foi um muito especial, a cada dia que passa percebíamos o quanto é necessário ter o lúdico presente na vida das crianças. Iniciamos nosso encontro com a história a “Tromba entupida”, mas as crianças também queriam contar uma história na TV de papelão, portanto cada uma contou sua história do jeito que sabia. Destacamos que “A leitura de histórias pode ser uma forma de brincar com palavras e figuras e é uma atividade imediatamente prazerosa para as crianças e adultos, além de proporcionar uma rica fonte de imaginação.” (JANET, 2002, p. 65).

Depois de muitas observações, montamos chapéus de jornal, “hummm”, foi uma alegria, pois a professora estagiária apenas mostrava como se fazia a dobradura e as crianças sozinhas montavam seu chapéu.

Uma alegria que ficou marcada naquele instante, pois não imaginávamos que iam pintar o seu chapéu. Quando a estagiária percebeu, estavam todos pintando e enfeitando o seu chapéu para ficar bem bonito. Com a sua aprovação, exploraram o máximo possível desse momento magnífico. O empenho foi tanto que quase passamos uma manhã construindo brinquedos de dobradura. Após, construímos as petecas que fizeram muito sucesso e despertaram um grande interesse nas crianças em querer brincar.

Horn (2004, p. 71) afirma:

O brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, como, por exemplo as de escolher, imitar, dominar, adquirir competência, enfim, de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e de valores sociais. Assim também deve haver conexões entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando a diversidade de linguagens simbólicas e, conseqüentemente, a relação entre o pensamento e a ação.

Quando o telefone tocou nos dirigimos até o lanche. Ao retornar, as crianças brincaram com os brinquedos que trouxeram de casa, além dos chapéus, petecas e jogos. Brincavam e se divertiam. A imaginação, nesse momento, soou prazerosamente.

No último dia do estágio, ao chegar, na escola, organizamos uma roda de conversa, cumprimentamos o João (nossa mascote) e iniciamos um diálogo sobre a semana que se passou e o carteiro deixou a última carta da semana, e as crianças juntas começaram a cantar:

“Última carta da semana, última carta da semana!”

Ao terminar de ler a carta, na qual João anunciava que havia trazido uma carta para cada uma das crianças, a professora estagiária entregou-lhes as cartas que haviam construído no início da semana. Cada um que recebeu ficou surpreso com o desenho que recebeu.

Após, conversamos sobre as placas e os outdoors, explicando que estes também eram meios de comunicação e a turma passou a construir outdoors, organizados em pequenos grupos e com papelão e tinta. De acordo com Junqueira (2013, p. 53), quando a criança brinca com tinta é possível “[...] explorar a relação entre a tinta-quantidade, textura, mais líquida ou mais concentrada, etc – e as características do suporte de memória que vai receber a força e os movimentos dos dedos ou das mãos, intermediados pela tinta guache – seja papel, tela, madeira, a própria pele, etc.”

Durante a construção, muitos foram os comentários e as falas realizadas pelas crianças, comentários que despertavam o interesse, a imaginação, a criatividade e a alegria, uma sensação gostosa de poder brincar com as tintas.

Para finalizar nossas atividades da semana, brincamos com a trilha da comunicação, dois grupos foram formados, juntos respondiam aos questionamentos que eram feitos para cada casa avançada na trilha. Percebemos uma grande compreensão, o que prova que brincando se aprende.

Destacamos a mascote da turma, João, que todos os dias deixava uma carta ao iniciar a aula, dando algumas pistas sobre a aula. João também despertou um grande interesse pelas crianças em partilhar brinquedos e momentos saborosos de muitas brincadeiras ao lado dele. Dessa maneira, a organização do processo pedagógico na educação infantil visou garantir o disposto pelas Diretrizes Curriculares nacionais da educação infantil em seu Art. 9º, quando define que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2009).

É através da brincadeira, da imaginação, e do faz de conta que a criança viaja no mundo da fantasia se descobrindo e estimulando os movimentos necessários para um bom desenvolvimento motor e cognitivo, habilidades estas que contribuem para a aprendizagem. Foi nesta perspectiva que desenvolvemos brincadeiras livres e dirigidas, contação de histórias, música, cantigas, construção de jogos, para que todos participassem, sendo instigados de diferentes maneiras, podendo, assim, estimular as crianças com diversos materiais.

#### **4 CONCLUSÃO**

A prática de estágio desenvolvida a partir da ludicidade com enfoque aos meios de comunicação possibilitou a construção de conhecimentos a partir de vivências criativas, lúdicas, prazerosa, em espaços de socialização entre as crianças. A experiência vivenciada possibilitou

refletir o quão é importante que o professor compreenda o que efetivamente é a educação infantil e como acontece o processo de aprendizagem nesta etapa educacional, com destaque ao papel que a brincadeira, fazendo, assim, perceber qual caminho instiga a criança a querer aprender, a querer experimentar.

Para que ocorra um processo pedagógico, por meio da ludicidade, é necessário analisar e entender o que de fato é a educação lúdica e que elementos favorecem a vivência da infância em sua plenitude, compreendendo o quanto o brincar, o brinquedo e o jogo favorecem a aprendizagem da criança. Não é suficiente colocar o brinquedo para a criança brincar, é preciso entender o ele poderá proporcionar à criança.

Concluimos que por meio da ludicidade podemos encantar as crianças para o mundo da aprendizagem, fazendo com que a escola seja um espaço que privilegia o tempo de vivências de infâncias, onde o prazer, a alegria e o conhecimento andam de mãos dadas. No entanto, para que se possa organizar o processo de ensino e aprendizagem pautado na ludicidade é necessário que o professor tenha uma formação lúdica, compreenda o papel e importância da ludicidade na construção de conhecimentos.

Uma criança não pode deixar de ser criança, não pode deixar de brincar, uma criança tem um mundo para explorar, portanto é preciso que os educadores sejam sensíveis a isso, o que implica em processo formativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica**: Técnicas e jogos Pedagógicos. São Paulo. Loyola, 2003.

BARBOSA, M. C. S. (Cons.). **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)> Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 05 mar. 2015.

FERNANDES, V. de J. L. A Ludicidade nas Práticas Pedagógicas da Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE**, 2013.

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

JANET, R. M. **Só Brincar:** O papel de brincar na educação infantil. São Paulo. Artmed, 2002.

JUNQUEIRA, G. de A. **Linguagens Geradoras:** Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 6. ed. Porto Alegre. Mediação, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana (Org.). **O direito de brincar:** a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, ABRIMQ, 1997. p. 49-59.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança; a importância do brincar, atividades e materiais. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e Brincar:** Fundamentos esquecidos do humano. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

REDIN, M. M. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; REDIN, M. M.; MÜLLER, F. **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007. P. 83-99.

REDIN, E. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca. 2. ed. Porto Alegre, 1998.

SANTOS, S. M. P. dos S. (Org.). **Ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

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

# A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO SUAS POSSIBILIDADES

Katrini Ferraboli<sup>1</sup>

Giovana Maria Di Domenico Silva<sup>2</sup>

Dilva Bertoldi Benvenuti<sup>3</sup>

## RESUMO

A organização do espaço caracteriza-se como elemento fundamental do processo pedagógico. Pensando nesta possibilidade objetivou-se a partir da prática pedagógica da educação infantil refletir sobre a importância da organização dos espaços lúdicos e diversificados, na prática pedagógica. O estudo pauta-se na pesquisa qualitativa. Faz uma reflexão teórica e busca na prática docente da educação infantil, os dados analisados. A organização do espaço garante interações múltiplas e construção de saberes. Conclui-se que é necessário planejar a prática pedagógica, refletindo sobre a organização do espaço, visando ofertar às crianças vivências e experiências ricas de interação e ludicidade.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Organização do espaço. Educação infantil.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A arquitetura é fundamental para a organização da escola, mas a ação do educador vai muito além da arquitetura escolar. É o educador que possibilitará espaços dinâmicos e diversificados, espaços que promovam interação, desafios, que gere criatividade, garantindo à criança várias possibilidades de exploração e aprendizagem.

O espaço também educa e, nesse sentido, é que nos desafiamos a estudar esta possibilidade, objetivando compreender as possibilidades da organização dos espaços para o desenvolvimento de situações de aprendizagens prazerosas. Orientados por essa perspectiva, no Estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia I (5ª fase do curso), buscamos, a partir de leituras, conhecer e compreender as bases teóricas que orientariam esse percurso. Após a construção teórica, no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil (6ª fase do curso), realizamos o diagnóstico pedagógico do contexto da educação infantil, buscando elementos que auxiliassem a melhor compreender como a

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; pós-graduanda em Psicopedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina; katrineferraboli@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo; Professora no Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina; giovana.silva@unoesc.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Professora no Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina; dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

escola “lida” com a organização dos espaços e como, via processo de estágio de docência, poderíamos contribuir nessa perspectiva. Com base nos fundamentos teóricos e na observação, realizamos o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem durante 20 horas, em uma turma de pré-escola, da Rede Municipal de Educação de Riqueza, no ano de 2016. Este estudo classifica-se como qualitativo e a partir da experiência vivenciada, no estágio de docência, destacamos situações que nos permitiram realizar a análise, com base nos referenciais teóricos discutidos.

Os espaços proporcionam interação entre as crianças, das crianças com os objetos, das crianças com os adultos, e nesse sentido, Horn (2005, p 36) mostra que “[...] o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamentos dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica.” Com base nessa perspectiva, pretendemos fazer a conexão desses espaços, tanto internos como externos à sala de aula, via contação de histórias.

Com o objetivo de refletir sobre a organização do espaço para a aprendizagem, destacamos algumas problematizações que ajudam a refletir sobre a questão: Será que de fato a criança se relaciona melhor e aprende mais com ambientes e espaços organizacionais dinâmicos? Como podemos organizar esses ambientes? Como a cidade pode auxiliar no processo? Esses questionamentos nos provocam pensar sobre a educação atual no intuito de problematizar, entender as propostas de espaços que temos para com as crianças. Destacamos que tais espaços não precisam ser luxuosos, mas devem ser espaços motivadores de aprendizagens.

O trabalho está estruturado com uma abordagem teórica e, na sequência, o relato, o qual se constitui numa análise teórico-prática do processo de estágio.

## **2 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA: UMA VISÃO CONTEMPORÂNEA**

Para que possamos compreender como organizar espaços dinâmicos, nas escolas, visando processos de ensino e aprendizagens prazerosas, faz-se necessário entender como eram as escolas, no que se refere aos modelos arquitetônicos, enquanto espaços de ensino e aprendizagem e o que mudou, quais são as novas concepções de espaços formadores de aprendizagens prazerosas.

Iniciamos afirmando que um bom projeto para a escola implica em favorecer a construção de espaços ricos de possibilidades de interação. O equilíbrio entre a arquitetura e espaços organizacionais ricos de interações, com o auxílio do educador, promovem para as crianças, ricas aprendizagens prazerosas. Santana (2012, p. 24) afirma que “[...] o espaço não é neutro, sempre educa”, e esses espaços se pensarmos enquanto lúdicos e prazerosos nem precisariam ser específicos de ensino, porque brincando a criança já aprende.

Visando compreender a constituição dos espaços escolares, relataremos um pouco dessa história. As primeiras estruturas escolares, no Brasil, foram constituídas pelos povos missionários, as reduções jesuíticas, onde os espaços se organizavam com a igreja, no centro, a praça central rodeada pela casa dos indígenas. Além de os indígenas e padres utilizarem esse espaço como forma de ensino, eles também viviam nesse lugar. As reduções se faziam a sua morada. Segundo Gutierrez (1987, p. 25), “[...] as reduções obedeciam a uma organização espacial típica. A igreja (com a residência dos padres e o cemitério contíguo) e a praça (rodeada pelas casas dos índios) eram os principais pontos de referência.”

Segundo Melatti (2004, p. 28-29), no Egito, os espaços para instrução de ensino tinham como destaque central os pátios internos que possibilitavam maior vigília para com os alunos, podendo, assim, supervisionar tudo o que era ensinado. Já, na Grécia, não havia tanta exigência enquanto supervisão. A instrução também ocorria em “pátios e jardins, locais dedicados à leitura e ao estudo, situados nos templos”. Em Roma, o ensino se dava no meio familiar, tendo como principal educador o pai da família, os conventos também se faziam presentes nesse momento e destacavam papel importante na educação daquele período. Podemos destacar, aqui, que esses espaços de ensino foram muito importantes para a evolução das escolas, no mundo todo. É, por isso, que nós não podemos apenas nos deter nas escolas brasileiras.

No passado, as estruturas e espaços escolares se davam através de construções e espaços cedidos pelas igrejas ou as próprias casas de professores, espaços, muitas vezes, impróprios e precários para o ensino.

Vinão (2005) destaca que, em 1869, na Espanha, começaram a ser desenvolvidas as primeiras escolas, pensando em planejamento enquanto espaço arquitetônico. Seus espaços deveriam ter salas de aulas, jardim, uma biblioteca e casa para a professora. A biblioteca, naquele tempo, ocupava a parte central. Salientamos, pois, que as bibliotecas mereciam e merecem esse destaque. Vinão (2005, p. 19) assim se posiciona frente à questão: “[...] acertadíssima e feliz ideia de colocar no lugar preferencial a Biblioteca, como o centro de onde parte e irradia, por dizer assim, a instrução.”

Pensando mais um pouco sobre o que foi argumentado e questionando: Na atualidade, como as escolas estão constituídas? Quais são os espaços centrais das escolas? Será que o foco, hoje, é apenas a sala de aula como espaço de ensino e aprendizagem? Será que existem escolas que visam possibilidades e ir além das salas de aulas para organizar espaços diversificados para aprendizagem?

Mas para a construção de espaços diversificados, dinâmicos e lúdicos é necessário, antes de tudo, conhecer para quem se está construindo esse espaço, quem vai fazer parte dele. Nessa

perspectiva, visamos trazer para o texto as concepções de criança e aluno, para refletirmos melhor como serão esses espaços na nossa atualidade.

### **3 REFLETINDO SOBRE AS CRIANÇAS/ALUNOS: PARA QUEM SE ORGANIZA O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na atualidade, as definições e concepções acerca da criança/aluno estão cada vez mais complexas. A dúvida é como compreender essa criança contemporânea. Isso requer uma reflexão maior, estão cada vez mais midiáticas e virtuais, aprendem muito rápido, devido aos estímulos que são pontos chave para isso. Mas as infâncias e as múltiplas culturas fazem com que não tenhamos uma concepção fechada para criança e aluno, mas sim definições amplas, abertas dando lugar à diversidade.

Segundo Redin e Müller (2007, p. 13):

Parece, de fato, que nunca teremos um campo homogêneo para identificar ou para servir de referência para o que, hoje, se concebe como infância. Esta concepção se torna cada vez mais complexa. O que se discute atualmente é se a infância, como categoria social, pode ou não ser considerada um grupo específico, com características comuns, embora vivendo em espaços diversificados, com culturas diversificadas.

Desse modo, percebemos que a criança é um ser social e que o conceito de criança e aluno vai se intensificando e alterando, tornando-se cada vez mais complexo, pois sua trajetória histórica vai sendo reconhecida e se desenvolvendo.

Buscamos sempre pesquisar sobre a criança, o que é ser criança, como é o ser criança na atualidade. O que mudou? Por quê? Mas raramente as respostas vêm da criança, de acordo com Müller e Redin (2007). Mas destacamos que a criança é um ser que dá sentido ao mundo em que vive fazendo leituras diferentes das tramas sociais (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 15).

Para acolher essa criança/aluno, os espaços devem ser pensados de forma dinâmica, que sejam geradores de explorações, descobertas, sons, cores, sabores e aromas (HORN, 2004). Dessa maneira não basta manter uma sala apenas organizada se a criança não pode interagir e desfrutar do ambiente que a cerca. É de extrema importância que se sinta acolhida nesse espaço e o professor seja o facilitador, o mediador, que sinalizará caminhos. Os espaços de sala de aula organizados, de forma aberta, com muitos objetos e materiais espalhados-fazem com que o educador permaneça como o centro, e o aluno vá buscar auxílio no professor. Em uma sala de aula mais definida, com cantos e espaços organizados, faz com que o aluno esqueça um pouco da figura do professor e interaja com o espaço, com seus colegas, com os objetos e materiais disponíveis, construindo, assim, autonomia e segurança.

Segundo Horn (2004, p. 33):

Os espaços considerados mais bem organizados foram os de organizações semiabertas, caracterizados por zonas circunscritas. [...] quanto mais aberta e indefinida a estruturação do espaço, maior a concentração das crianças em torno do educador. [...]. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade de as crianças se descentrarem da figura do adulto, de sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, de terem oportunidades para contato social e momentos de privacidade.

Organizar as salas em cantos temáticos pode ser uma alternativa sutil para provocar vivências diversificadas. Segundo Sampaio (1994, p. 188): “[...] os cantos podem ser: da cozinha, da fantasia, da biblioteca, da água, do jornal, da pintura, da construção, do recorte, da colagem, da mercenária, da tapeçaria, das bonecas. Esses cantos precisam ser sendo montados conforme a idade dos alunos.” Barbosa (2010, p. 8) comenta que:

A sala pode estar organizada em microambientes temáticos com alguns materiais mais estruturados, mas também com material não estruturado. Nesses pequenos espaços, tapetes, colchonetes, cantos, tocas, as crianças exploram os objetos, constroem cenários e estruturam brincadeiras coletivas e individuais.

É muito importante também usar esses espaços como um espaço flexível, reorganizar com a ajuda a criança, ir estabelecendo novas relações com o ambiente, mobilizando novas aprendizagens. Os espaços da sala de aula deveriam ser pensados com as crianças, pois, às vezes, o educador se apodera da sala de aula muito antes de conhecer a realidade das crianças que serão suas parceiras de aprendizagens. Devemos, enquanto educadores, levar em consideração que a criança se sente melhor num ambiente que ajudou a construir, sente-se estimulada em preservar e cuidar, o que é fundamental para a construção da sua autonomia e responsabilidade.

O espaço não é algo pronto, acabado, mas algo em permanente construção. A partir da ocupação das crianças e adultos, elas podem estabelecer novos sentidos e significados a ele e construí-lo em lugares únicos e especiais na medida em que produzem suas marcas e reconhecem sua identidade. (SILVEIRA, 2012, p. 32).

Os espaços devem ser encorajadores para que a criança se sinta bem, para escolher o material, para brincar de brincar, pois isso também reflete na sua autonomia e responsabilidade. Isso implica em organizar espaços que possibilitem escolhas.

Horn (2004, p. 58-59) enfatiza que:

É fundamental a intervenção do professor para também encorajar os alunos a interagirem com eles. Muitas vezes as crianças não jogam porque não conhecem o material, e por isso não sabem como fazê-lo. Nesse ponto, ainda, minhas observações o papel que a professora

desempenha nesse momento de rotina chamado “brinquedo livre”. Na realidade, em muitas instituições de educação infantil esse é o momento de as crianças brincarem “livremente”.

Outro fator para ser destacado é a seleção e a oferta de materiais para as crianças nos espaços diversificados. De acordo com Barbosa (2006, p. 164):

A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais.

A possibilidade de mais oferta de materiais possibilita que as crianças interajam mais, de modos diferentes e estabeleçam novas relações.

#### **4 A DESCOBERTA DA ESCOLA ENCANTADA: REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As crianças, ao chegar, tinham como rotina adentrar à creche e colocar as mochilas na sala, mas, nesse dia, ficaram intrigadas com o fato de a porta estar fechada. Foi possível ouvir a professora titular da turma instigando as crianças diante do ocorrido e elas palpitando. Foi aí que a estagiária bateu na porta, e a professora os instigou: “Escutem, acho que tem alguém lá dentro!” A agitação começou... Novamente, a estagiária bateu na porta. Foi aí que a professora perguntou: “Quem tem coragem de ir lá abrir a porta?” Um menino já se apressou! Quando abriu a porta, a estagiária falou: “Surpresa!” Como a estagiária estava com um vestido de princesa, as meninas logo disseram: “Uma princesa!”

Era possível ver o brilho no olhar, a curiosidade de entrar na sala e perceber as mudanças. Assmann e Sung (2000, p. 209) explicitam que o educador deverá “Manter acessa a curiosidade de aprender mais e incrementar o desejo do conhecimento.” Nessa mesma perspectiva, Freire (1996, p. 87) afirma “[...] quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza” tanto mais epistemológica ela vai se tornando.”

A estagiária convidou-os para sentar nas almofadas e realizou os combinados e explorações do contexto que estavam visualizando. Na sequência, contou a história *Cachinhos Dourados*. Os olhos das crianças ficavam bem atentos, perguntavam, questionavam saíam do lugar, voltavam. Ao finalizar a história, deu para uma criança o livro, embora não tenha usado na contação da história, mas o objetivo era que achassem um bilhete que estava no meio do livro. No momento em que acharam o bilhete foi um alvoroço: “Profe, o que é isso?” A estagiária pegou o papel e disse que era um bilhete e leu o que estava escrito: “Olá turma do Maternal III, hoje trouxe uma surpresa para vocês,

vão até onde vocês fazem o lanche!” Quando terminou de ler o que havia no bilhete a agitação começou. Questionou as crianças: “Onde vocês fazem o lanche?” Depois de várias respostas, um menino disse: “No refeitório!” Chegando lá, mais um bilhete. As expressões eram as mais variadas, de surpresa, de curiosidade. O que vamos fazer? Novamente, a estagiária leu o bilhete, que dizia: “Que tal fazermos um mingau? Quem ajuda?” Todos gritaram: “Eu, eu, eu, eu...” Pediu para que olhassem no final da mesa lá, havia os aventais e chapéus. Em seguida, mostrou-lhes a receita que estava pendurada na porta do refeitório. Dando início à receita, sempre questionando se os ingredientes eram iguais aos da receita, quantas xícaras iam, quantas colheres, se o leite de uma xícara que havia despejado na bacia caberia de volta na mesma xícara, se as duas xícaras de leite despejadas na bacia caberiam em somente uma xícara, para que aos poucos fossem relacionando as quantidades e igualdades. Assim, puderam vivenciar e experimentar a receita.

Na sequência, convidou-os para voltar à sala e provarem o mingau do papai urso e o da mamãe urso, até que o deles ficasse pronto. Sentaram no tapete e a estagiária foi servindo o mingau do papai urso. Alguns gostaram, outros não, um que outro não quis. Ao chegar a hora do mingau da mamãe, foi a mesma coisa, mas quando chegou a vez do mingau que eles fizeram, todos queriam experimentar e a grande dúvida surgiu: Qual foi o melhor? Na expectativa da estagiária seria o que eles ajudaram a fazer, mas o que seria do amarelo se todos gostassem de vermelho, alguns preferiram o mingau do papai, outros o da mamãe e outros, o do bebê urso.

As atividades continuavam e fizeram o que a Cachinhos Dourados fez sentar em três cadeiras diferentes e deitar em três colchonetes. A parte da experimentação foi nova para eles, embora um pouco tímidos em relação a isso respondiam muito bem às perguntas.

Na sequência, montaram uma casinha no canto da sala para brincarem com os fantoches e outros brinquedos. Percebeu-se a interação entre eles e o espírito de troca. Como sabemos, a boa escolha de materiais auxilia de fato na aprendizagem dos alunos. As propostas em conjunto com a boa escolha e oferta proporcionam um maior equilíbrio para a aula. Não podemos negar que em conjunto com os espaços diversificados vêm, juntamente, quatro pontos importantes: a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e a oferta de atividades, a seleção e a oferta de materiais.

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros da instituição[...] (BRASIL, 1998, p. 58).

Nessas proposições, as crianças interagiram com e em diferentes espaços da escola. De acordo com Gandini (1999 apud HORN, 2004, p. 47), “O espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador das atividades que nele as crianças protagonizaram.” E isso foi possível perceber nesse processo.

Ao chegarem à sala, no segundo dia de estágio, cada criança recebeu uma trouxinha de TNT e perguntavam: “O que é isso? – Dá para abrir? – É pra levar pra casa profe? O que vamos fazer o que com isso?” Várias perguntas surgiram e o suspense continuou. Com o auxílio do projetor multimídia, as crianças foram questionadas se sabiam que o bicho era aquele da imagem. A estagiária comentou que era um camaleão. E deu sequência na história contando a história *Bom dia todas as cores*.

Na sequência, questionou sobre a possibilidade de haver um bilhete. Foi então que se levantaram do tapete e começaram a olhar por toda a sala, até que acharam, estava debaixo do multimídia. Todos se sentaram para ouvir o que estava escrito. Lá dizia que havia uma caixa com algo especial na sala, não demorou muito que acharam a caixa. Mostrou que havia mais um bilhete e os convidou para ajudarem a encher os ursos, explicando que eram os ursos da história, do dia anterior. Todos, organizados em grupos, envolveram-se no enchimento dos ursos.

Weiss (1997, p. 39) afirma que:

Outra característica importante é o valor afetivo que a criança dá ao material com qual trabalha. Os objetos construídos por ela são tratados com muita afeição, fato que pode ser observado com frequência no cotidiano das aulas: por um certo período antes de transformá-lo num objeto, a criança brinca com determinado material, tendo com ele uma relação de afeto. Mas o processo não se encerra por aí: a criança quer levá-lo para casa, continuar o jogo, o aconchego.

E foi exatamente o que ocorreu. Quando terminaram de encher os ursos, queriam brincar, levar para casa, explorar... Naquele momento, eram suporte de brincadeiras e interações entre o grupo.

Mas havia ainda a pergunta: “Profe, e isso?” (O “isso” era a trouxinha de TNT). Foram para o lanche e, quando voltaram, as mesas estavam dispostas diferentes para que todos conseguissem olhar para a estagiária e para a mágica que o colega iria fazer. Foi então que perguntou “O que será que acontece se misturar a cor vermelha com branca?” Foi então que a estagiária colocou um pouco de tinta vermelha e branca, no prato de um pequeno grupo, já que iam misturar três cores, para que, assim, pudessem olhar a mágica que a trouxinha iria fazer, sempre questionando e mostrando o resultado. Horn (2004, p. 98) destaca que:

Desse modo, se acreditamos que a criança aprende em interação com outras crianças, em um meio que é eminentemente social, como consequência, a forma como dispomos os móveis e os objetos na sala de aula, assim como os relacionamentos que se estabelecem, serão fatores determinantes no desenvolvimento infantil.

A atividade foi muito interessante, a descoberta de outra cor se formando foi mágica, enquanto mais misturavam, mais ficavam surpresos. Quando todos experienciaram foi a hora de convidá-los para irem até lá fora colorir com suas trouxinhas. Lá já estava preparado um papel pardo grande com as bordas coladas no chão. A estagiária foi chamando para que pudessem misturar as tintas e colorir o papel com o auxílio de suas trouxinhas. Duarte e Francisco (1991, p. 65) relatam que “A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir.” Sentir a textura, a alegria e a felicidade que a tinta transmite, isso é fundamental para o aprimoramento das sensações, a construção da sensibilidade.

No terceiro dia de estágio, a estagiária recepcionou as crianças dizendo-lhes que todas deveriam imitar um macaco para entrar na sala de aula. Ao entrar a pergunta: “O que é isso?” Foi essa a reação das crianças ao observarem um volume grande coberto com TNT. Quando todos sentaram, a estagiária falou que iriam descobrir. Perguntou-lhes se sabiam por que imitaram um macaco quando entraram na sala. Ninguém sabia. Enquanto estavam sentados, ouviram um barulho: “Que barulho é esse?”, a estagiária perguntou. Todos ficaram bem atentos: “É o macaco, é o macaco!!!”, falaram entusiasmadas. A estagiária colocou um macaco de pelúcia pendurado na janela, com sensor que fazia barulho e tremia, foi então pegá-lo.

Lembraram dos bilhetes e começaram a procurar. Quando encontraram o bilhete (a professora estagiária leu), perceberam que a mensagem remetia a abrir um baú e que poderiam se vestir com as roupas que estavam no baú da fantasia. A experiência foi muito interessante. Houve agitação, interação, um perguntando para o outro do que estavam vestidos. Bomtempo (1996, p. 60), afirma: “[...] a maior parte dos jogos de faz de conta também tem qualidade social no sentido simbólico. Envolve transações interpessoais, eventos e aventuras que englobam outras características e situações no espaço e no tempo”.

A estagiária dando continuidade, contou a história *O caso das bananas*, mostrando as imagens, frisando para a ilustração das bananas coloridas. Também passou o livro para que olhassem, até que acharam algo no final, era mais um bilhete que a estagiária, ao lê-lo, percebeu logo a agitação. Diante dessa reação, motivou-os a formar fila e foram para onde a resposta da maioria os levaria, a cama elástica. Ao chegarem lá, os olhos atentos, aumentaram de tamanho: “Olha, que legal, as bananas viraram camaleões!!!” (encontraram as bananas com as cascas pintadas de várias cores). Sentaram e degustaram as bananas camaleoas.

No quarto dia, a estagiária explicou que iriam fazer uma atividade com tinta guache, um dos personagens do dia anterior – a coruja (a detetive da história o caso das bananas). Explicou que colocariam os pés dentro da bacia de tinta e depois carimbariam o pé na folha de ofício. A agitação foi grande, todos queriam colocar os pés na tinta. Duarte e Francisco (1991, p. 67) relatam que: “Ora, a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva.” Após, sem caracterizar-se como uma atividade mecânica de carimbar o pé, mas de sentir o prazer e as sensações de pintar, pisar na tinta, marcar o papel e dar a este o formato de uma coruja.

Na sequência, a contação da história *O Rei bigodeira e sua banheira*. No espaço havia banheiras feitas com caixas que acompanhavam o cenário para a história. Ao ouvir surgiu a ideia de fazerem um bigode. Surgiram bigodes de todos os tipos. Isso prova que “[...] o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser lido em suas representações [...]” (HORN, 2004, p. 37). Visando caracterizar o rei, construíram uma coroa com lápis de cor, giz, canetinha, canetão e cola colorida. Manifestaram a capacidade criadora fazendo uso dos diferentes materiais.

No quinto dia, passamos para a história do dia *O homem que amava caixas*, a qual foi contada dentro de uma caixa que simbolizava um sofá, relacionando-a com a história do dia anterior (Rei bigodeira e sua banheira). Na sequência, fez várias indagações acerca de tudo o que poderíamos fazer com uma caixa.

Em seguida, apareceu mais um bilhete o qual os convidava para abrirem a porta que dá para o pátio coberto. Quando abriram, depararam-se com um tapete repleto de caixas e começaram a explorar, porém a exploração, de início, não deu tantos resultados. Houve um certo receio, mas começaram na individualidade, cada um pegando algo. Depois começaram a construir juntos.

Bomtempo (1996, p. 60) esclarece que “O jogo simbólico individual pode, também, de acordo com a ocasião, transformar-se em coletivo com a presença de vários participantes”.

A estagiária também entrou na brincadeira, sinalizando que eles poderiam fazer, o que poderiam criar, foi que o faz de conta e as brincadeiras começaram a fluir, fizeram pistas, casas, barcos, carros, exploraram bastante esses materiais. Bomtempo (1996, p. 57) afirma que:

O jogo simbólico implica a representações de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a vários objetos, a sugestão de temas, como: “vamos dizer que isso é um cavalinho?” (Apontando para um pedaço de madeira) ou a adoção de papéis, como “sou o pai”, “sou o médico”, “sou a mãe”.

Essa atribuição de significados abre portas para um novo caminho, para aguçar a curiosidade no ponto de “será que posso fazer isso”, “de querer saber o que o colega fez”, “de querer incrementar o que fizeram”, proporcionando à criança um novo olhar, despertando-lhes a criatividade, a imaginação e o raciocínio lógico do que cada elemento poderá vir a ser. Vale destacar que “a sucata é um brinquedo não-estruturado em que é preciso haver a ação da própria criança para que a brincadeira aconteça.” (MACHADO, 1999, p. 42)

Voltaram para a sala e explicou que naquele momento fariam a confecção de uma caixa onde guardariam coisas muito boas, todos se sentaram nas mesas e começaram a colorir a caixa, usando pó brilhante (purpurina) que eram todas as coisas boas que desejamos, o amor, o respeito, o carinho, a amizade e assim por diante. Por fim, colocou então uma quantidade razoável de pó brilhante em cada caixinha, onde guardaram nas mochilas. Depois foram folhear, ler, olhar, livros debaixo da casinha, (uma cabana construída na sala).

Depois de uma longa semana, era a chegada do último dia do estágio de docência. A estagiária recepcionou as crianças na sala, convidando-as para sentarem nas almofadas. Explicou que nesse dia não haveria história, mas eles contariam a história do tema de casa - a confecção de brinquedos com caixa de papelão ou sucata. Weiss (1997, p. 37) descreve bem o que se quer relatar “O brinquedo/sucata ao qual me refiro é o brinquedo construído pelo artesão popular, é aquele confeccionado pela própria criança, é o brinquedo/objeto [...] diferencia-se dos brinquedos industrializados pois não é feito em escala industrial [...]” Esse momento proporcionou a eles perceberem que coisas que há em casa e que não usam podem ser transformadas em brinquedos por eles. Desejamos buscar nessa proposta um diferencial, porque para nossas crianças de hoje o brinquedo mais utilizado é o industrial. Em relação a isso, Weiss (1997, p. 27-28) afirma:

A criança não precisa mais imaginar. Os brinquedos funcionam quase automaticamente. Instaura-se um novo gesto: apertar um botão e observar. Permanecer muitas vezes fisicamente passivo. E tão logo o mecanismo para de funcionar, o brinquedo morre, é deixado de lado ou é desmontado por inteiro para que se veja seu mecanismo.

Podemos ver, no cotidiano da creche, que o brinquedo feito pela criança e por auxílio dos adultos dá mais sentido e vida para utilizarem como suporte na brincadeira.

Explicou para eles que poderiam brincar com os brinquedos de sucatas e também com os personagens das histórias, que habitavam a sala de aula. Após brincarem muito, sentaram-se no tapete para conversar um pouco, então relembrou as histórias, seus personagens, com o auxílio do dado (em cada lado do dado havia cenas de uma das histórias trabalhadas). Criança por criança foi jogando dado e respondendo às indagações propostas pela estagiária.

De repente, instigou-os a procurarem algo na sala, pois um passarinho verde contou para a estagiária que iriam receber mais uma surpresa. Procuraram pra cá pra lá, até que perceberam que sobre a televisão havia algo diferente. A estagiária pegou o que estava lá coberto. Era mais um bilhete que avisava que seria o último dia da estagiária com eles. Despediu-se, com abraços e deixando-os com a professora titular.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca de tudo o que foi exposto e refletido, podemos concluir que os cenários escolares enquanto propostas de organização de espaços diversificados, espaços tanto internos quanto externos, têm muito para enriquecer o ensino e aprendizagens das crianças. Portanto, é necessário planejar a organização desses espaços, pautados em conhecimento.

Pensar a organização do espaço é pensar o que ofertar às crianças, visto que não é suficiente somente o espaço, mas a oferta de materiais e o tempo para vivenciar e explorar as atividades. A organização do espaço exige, portanto, conhecimento, criatividade do educador para inovar, fazer da escola um ambiente rico de situações de aprendizagens prazerosas. É preciso perceber o ambiente da escola como algo que não é estático, imóvel. As mudanças na organização do espaço, pautado na ludicidade, possibilitam uma interação diferenciada no processo pedagógico com as crianças, pois possibilita experimentar novas situações que favorecem a aprendizagem e aguçam a curiosidade, o que implica em planejamento.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária**: Educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: Rotinas da Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. cap. 3, p. 57-71.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- DUARTE, J.; FRANCISCO, J. **Porque arte-educação?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUTIERREZ, R. **As missões jesuíticas dos guaranis**. Rio de Janeiro: Unesco, 1987.
- HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MELATTI, S. P. do P. C. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica**. 2004. Disponível em: <[http://www.tede.udesc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=277](http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=277)>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- REDIN, M. M.; MULLER, F. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; REDIN, M. M.; MULLER, F. **Infâncias**. Cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11- 22.
- SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. 2. ed. São Paulo: Afiliada, 1994.
- SANTANA, T. M. **A relação da arquitetura escolar com a aprendizagem**. 2012. Disponível em: <[http://educonse.com.br/2010/eixo\\_12/e12-14.pdf](http://educonse.com.br/2010/eixo_12/e12-14.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- SILVEIRA, D. C. **O espaço da sala de aula na educação Infantil: uma análise de documentos políticos**. Porto Alegre. 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69870/000875125.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 maio 2015.
- VINÃO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, M. L. A (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 15-47.
- WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. São Paulo: Scipione, 1997.



# ACERVO DE NOTRE DAME: POSSIBILIDADES E TEMPORALIDADES (1958-1975)

Vitor Marcelo Vieira<sup>1</sup>  
Paulo Ricardo Bavaresco<sup>2</sup>

## RESUMO

Esse artigo privilegia a narrativa com base na documentação produzida na órbita de alcance da Congregação das Irmãs de Notre Dame, durante seu processo educativo juntamente com o processo colonizatório levado a cabo pela Companhia Territorial Sul Brasil no município de Maravilha, SC. A discussão dos acontecimentos transcorridos no povoado traz consigo um diálogo acerca das diversas possibilidades de investigar tal documentação, privilegiando uma narrativa a partir dos documentos, que possa inserir a atuação da Congregação num cenário maior, num projeto de colonização. Sendo assim, nesse artigo, é analisada, a atuação da Congregação de Notre Dame, de Irmã Ancila e os reflexos educacionais. Observa como pano de fundo, ações empreendidas pela Cia. Territorial Sul Brasil, a partir da documentação eleita nessa operação historiográfica.

Palavras-chave: Congregação de Notre Dame. Memória. Cia. Sul Brasil. Acervo documental.

## 1 INTRODUÇÃO

Esse artigo privilegia as fontes como objeto histórico, analisando as representações que os grupos tinham de si e dos outros, a partir desses documentos produzidos, tanto pela Congregação como também pela colonizadora. Busca indagar sobre a documentação histórica e buscar reflexões a partir das velhas perguntas sobre os documentos: quem escreveu? Onde escreveu? Para quem? Por que escreveu? Com efeito, de forma possibilitar apenas abrir uma possibilidade de se discutir a memória, presente nos acervos da Congregação e da Cia. Sul Brasil. Sobre os documentos:

O que acontece hoje é documentado para o futuro. No próprio ato de documentação, o relato já se transforma em passado. Com isso, esboçamos duas formas de historiografia que permanecem vinculadas ao mundo de experiência dos vivos: a composição artística de relatos verificados de testemunhas oculares e de ouvi dizer, e a simples documentação de tudo o que parecia ser importante para uma comunidade no decurso dos dias e dos anos. (KOSELLECK, 2014, p. 268).

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo; doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina; vitormarcelov@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professor e pesquisador na Universidade do Oeste de Santa Catarina; paulo.bavaresco@unoesc.edu.br.

Os documentos analisados para este trabalho são principalmente os Anais da Casa Nossa Senhora da Salete, arquivados na Provincial de Notre Dame em Passo Fundo, RS. Os anais contem as atividades quase que diárias das Irmãs de Notre Dame, durante o período em que estiveram a frente da educação no então povoado e depois município de Maravilha, SC. Nesse caso se privilegiou esses documentos que de forma oficial e executiva apresenta as ações dos principais momentos na vida educacional daquele período. Também é utilizado de forma rápida um livro de poesias. O ano de 1958 começa no povoado de Maravilha, SC com atividades intensas da Congregação das Irmãs de Notre Dame, que havia chegado ao local ainda em 1954. Como foi dito, o pano de fundo é o palco da colonização, de forma que é conveniente destacar que, o artigo não aprofundará as questões da relação da colonizadora com a Congregação, muito embora ela aconteça de forma efetiva, pois a vinda da Congregação faz parte de um cenário que caracteriza o processo colonizatório. Tal relação implica em uma outra operação historiográfica.

## **2 A CONGREGAÇÃO E A ESCOLA**

O dia é 03 de março quando começa a funcionar o jardim de infância com 90 crianças matriculadas. O ambiente daquele momento se caracterizava por ser de extrema obediência, culto a autoridade, principalmente por parte das crianças para com as irmãs. Não obstante, as irmãs deviam grande obediência à hierarquia estabelecida dentro da própria Congregação e da Igreja Católica. As crianças, conduzidas pela educação permeada pelos princípios e valores da Congregação, são participantes ativos do cerimonial, participam de forma a reconhecer a hierarquia na autoridade e personalidade. Esta personalidade, representada por Lúcia Linck, irmã Maria Ancila (1926-2004), diretora do Grupo Escolar.

A presença das Irmãs naquela atmosfera parecia dar ares de a comunidade estar caminhando no “rumo certo”. Era uma atmosfera que compartilhava a ideia de prosperidade e progresso, enaltecida a todo o momento pelas vozes que emanavam da Congregação e pelos eventos que envolviam a comunidade.

Essa é a proposta em relação à investigação desses documentos produzidos pela Congregação. Utilizar a análise de como operar as diversas temporalidades, ou seja, como a Congregação se relaciona com o passado, presente e futuro. Como isso está presente nessa documentação. Embora não seja tarefa fácil, trata-se de um desafio buscar essas temporalidades, presentes nos discursos que essa instituição tinha de si e dos outros.

A operação historiográfica privilegia a análise da inserção de um ou mais indivíduos, no grande contexto. Se optou por narrar algumas passagens, envolvendo a diretora do então Grupo

Escolar, com a intenção de trazer um pequeno exemplo de como foram sendo rememorados momentos “edificantes” promovidos pela comunidade escolar. O contexto é a atuação da Congregação, dentro de um processo colonizatório, empreendido pela atuação do Estado e da Cia. Sul Brasil. A Irmã Maria Ancila, que chegou ao povoado no dia 14 de fevereiro de 1957, atuou no espaço escolar e também de forma efetiva no Clube de Mães, que reunia as mães de alunos do grupo escolar. Assumiu oficialmente o cargo no dia 20 de março de 1958 na Inspeção Escolar da 54ª Circunscrição:

Perante o inspetor escolar, Professor Olavo Raul Quandt, compareceu Lúcia Link (Irmã Maria Ancila) [...], nomeada por Decreto de 11 de março de 1958 para exercer o cargo de Diretor do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete, distrito de Maravilha, município de Palmitos [...], fazendo a seguinte promessa: “Por minha honra e pela pátria, prometo solenemente preencher com exatidão e escrúpulos, os deveres inerentes ao cargo de Diretor de Grupo Escolar, envidando, neste empenho, quanto em mim couber, a bem do Estado e dos meus concidadãos”. (LIVRO DE COMPROMISSOS GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DA SALETE, 1957, p. 17).

O Livro de Compromissos do Grupo Escolar traz alguns elementos para analisar os valores difundidos, permeado pelo amor à pátria e ao progresso, mais precisamente o Termo de Compromisso. Nesse livro eram registradas as contratações e dispensa de professores e todos deviam se declarar: “Por minha honra e pela Pátria prometo solenemente preencher com exatidão e escrúpulo, os deveres inerentes ao cargo de Professor, envidando, neste sentido, quanto em mim couber, a bem do Estado e dos meus concidadãos.” Maravilha, 2 de agosto de 1958. Irmã Maria Ancila S.N.D. Diretora. Angelo Riboldi. Irmã Ancila, no povoado, atuava também no comando do Clube de Mães e recebia autoridades que chegavam ao local.

A presença da Congregação era uma espécie de representação do próprio Estado na vida das pessoas. Exemplo disso eram as comemorações alusivas a pátria. Em 1959, no dia 7 de setembro, é narrado no documento que pela primeira vez ouve-se o rufar dos tambores na jovem cidade. Prossegue dizendo que na frente desfilavam os seis soldados que havia no povoado. Depois, os tamboreiros, os alunos do Grupo Escolar.

A Bandeira Nacional desfraldava sobranceira e alegre por sobre (sic) as cabeças dos alunos parecia participar ativamente deste lindo quadro cívico adornado pelos encantos da natureza que nos rodeia [...] Terminado este realizou-se uma bonita sessão cívica organizada pela Diretoria do Grupo Escolar. Finda a mesma continuaram os festejos populares do dia 6. Foi uma festa muito bonita e calma. Deu um lucro de 70.000,00 mais ou menos. Quando as irmãs do colégio fazem festa toda Maravilha corre e rejubila, assim diz o povo. É verdade mesmo. Acho que em poucos lugares o povo mostra tanto interesse (sic) em ajudar as Irmãs e a Escola como aqui em Maravilha. (ANAIS DA CASA NOSSA SENHORA DA SALETE, 1959).

A constatação feita e escrita, talvez pela diretora Irmã Ancila, denota as comemorações constantes em torno das atividades e a presença da Congregação no povoado. Os momentos iniciais de instalação da Congregação são lembrados em vários momentos nos documentos que narram as atividades. Sobre a Cia. Sul Brasil, é possível identificar a forma como a Congregação se relacionava com ela: na promoção de festejos, comemorações e também de forma mais efetiva, no aporte financeiro.

Quando se fala nessa relação, se reporta a documentação produzida por ambas. É abordada aqui essa relação para identificar a atuação da colonizadora não só de forma efetiva na comercialização do território, mas também como elemento presente na formação “moral” juntamente com a Congregação.

Conforme Dallabrida (2001), durante a Primeira República, a Igreja Católica reformou-se estruturalmente, se transformando em uma grande instituição disciplinar. A organização escolar no campo disciplinar no recorte desse artigo trata-se de uma aspiração oriunda da Primeira República (1889-1930).

Ainda aqui é oportuno destacar que essa estrutura pode se caracterizar como sendo o pano de fundo para os eventos ocorridos, na medida em que, aproximamos a lente para investigar o povoado. Trata-se do momento que se deve olhar para o cenário em transformação lenta, não tendo mudança a cada dia. São “prazos que não manifestam mudanças pontuais a cada dia.” (KOSELEK, 2014, p. 274). As mudanças são lentas e graduais quando se toma distancia para analisar o cenário educacional da Primeira República que respinga no projeto colonizador nesta região. Principalmente porque se trata da atuação de uma Congregação ligada à Igreja Católica e devem-se levar em consideração os preceitos morais difundidos. Nesse caso pela Congregação de Notre Dame.

### **3 REMEMORAÇÕES E DEPOSIÇÃO DE IRMÃO ANCILA**

Aqui se pode considerar um exemplo de como mais tarde é rememorado um fato envolvendo a diretora do Grupo Escolar. A atuação da religiosa se confunde com a atuação da Congregação, e dessa forma, é rememorada em diversas ocasiões, como podemos observar nos documentos. Um fato ocorrido entre os dias 3 e 10 de abril de 1968, e mais tarde lembrado em livro de poesias, gira em torno de irmã Ancila. Ela foi informada por um professor que um grupo de pessoas estava “preparando” para depor a freira da direção do primário, do ginásio secundário e normal. Esse grupo, aconselhado pelo padre vigário, na época José Bunse (1905-1992), seguiu para Passo Fundo, RS, para pedir a transferência de Irmã Ancila. O grupo alegava, entre outros, que entravam milhões no caixa do Grupo Escolar “e ninguém conhecia seu paradeiro”. A religiosa

na ocasião procurou o inspetor escolar e este lhe aconselhou buscar suporte junto ao povo. Assim, foram colhidas 700 assinaturas, de forma que:

Os pobres vinham e diziam-: queremos dar o nosso voto para a Irmã”. Estudantes se mexeram e prepararam uma passeata silenciosa e protesto levando cartazes com dizeres como: “A juventude, quer, reclama, exige Irmã Maria Ancila”, “I. M. Ancila a juventude é sua defesa. “Estudantes com Ancila”, “Unidos venceremos”. “Fora com o que pretende”. (ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE, 1968).

Durante algumas noites esses jovens saíram às ruas protestando em favor da Irmã, diretora do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete. Essa ação parece ter surtido efeito. O juiz Elói Dadam, a pedido do inspetor escolar, realizou encontro no dia 10 de abril de 1968 com autoridades incluindo os professores. Os alunos estavam agitados naquele dia e o inspetor chegou ao local procurando acalmar os ânimos. Enquanto a reunião acontecia no interior do Seminário, aguardavam no pátio, “embora lhes fosse proibida tal atitude” (ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE, 1968).

No encontro, autorizado pelo juiz, o primeiro a falar foi o Inspetor Escolar. Além dos dois, compunham a mesa o prefeito municipal, dois sacerdotes, o pastor luterano<sup>3</sup> e a Irmã Maria Ancila. Na sequência da fala do Inspetor, falou um integrante do grupo, um professor, que fez a acusação à religiosa. Pronunciou-se solicitando que ela deixasse a direção. A Irmã Maria Ancila, deixaria mais tarde, a direção do ginásio Normal. A reunião terminou mesmo com a intenção de algumas pessoas se pronunciarem. Após houve o regozijo, como é possível interpretar na passagem a seguir:

O Juiz de Direito convidou as pessoas de destaque para um almoço (sic) de “confraternização” no hotel. A Irmã M. Ancila não pôde esquivar-se uma vez de que ela era o alvo de toda reunião. Em companhia da I. M. Inocente fez ainda êsse ato de heroísmo. Tudo parecia terminado, mas as consequências nós a vimos e vivemos no decorrer do ano. Mas unidas pelos laços do amor e da caridade fomos firmes até o fim. (ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE, 1968).

Essa passagem se encontra nos Anais da Congregação, fato este lembrado posteriormente, principalmente, levando em conta de que Irmã Ancila permanece na memória coletiva como uma pessoa do grupo de “fundadores da educação” no povoado. Parte considerável da documentação sobre a presença no povoado da Congregação de Notre Dame se refere à rememoração de eventos marcantes, tanto por atividades em grupo, como o enaltecimento de alguma personalidade, como é o caso de Irmã Ancila. Isso fica claro nas diversas citações das atividades desenvolvidas pela religiosa no povoado. Sem sombras de dúvidas, analisando a passagem anterior sobre a confraternização, é

---

<sup>3</sup> Não foram identificados os nomes, pois os Anais não citam o nome dos sacerdotes e do pastor.

possível perceber certo descontentamento das Irmãs com o “espetáculo” do poder, representado, e que culminou no afastamento de Ancila, da direção do Ginásio Normal. Essa percepção é possível, pois a palavra confraternização se encontra entre aspas no documento e isso se apresenta de forma ambígua, entre elas, o descontentamento com a decisão. Depois se lê que a Irmã Ancila “fez ainda esse ato de heroísmo” e que haveriam possíveis conseqüências, quando diz que “as conseqüências nós a vimos e vivemos no decorrer do ano.” Outro ponto possível de análise se refere à parte final da passagem onde diz que “tudo parecia terminado”. Aqui, de novo está inferido o descontentamento, pois, as Irmãs não se manifestaram contra a decisão, porém não a aceitaram. Esse documento foi escrito em 1968 e está nos anais da Casa Nossa Senhora da Salette. Não é possível identificar quem escreveu ou era responsável pela escrita dos anais. Fica evidente, analisando a documentação, que as relações no cenário da colonização, este que envolvia os interesses capitalistas das colonizadoras, legitimadas pela presença do Estado, se concentravam em torno do espaço educacional. As forças não se anulavam entre si. Pelo contrário, justificavam-se mutuamente, ou seja, a reciprocidade do poder para que determinado grupo permaneça no “topo dessa pirâmide”.

O fato de depor a Irmã Ancila de seu posto foi mais tarde relatado num livro de poesias que apresenta uma cronologia de eventos entre 1954, data da chegada das Irmãs, até 1973:

Abrem-se as cortinas do palco e o ano de 1968 surge e com ele novas atividades. Todos estão ansiosos da grande realizações. Ness ano um grande obstáculo foi colocado no nosso caminho da nossa querida diretora. Queriam a toda força tirar seu cargo. Mas com sua eficiencia e heroismo nada conseguiram fazer. Porem ela colocou a disposição o cargo de diretora do Normal Reginola. Sendo a nova diretora a Srt. Ilse Ebert. E a irmã M<sup>a</sup> Ancila permaneceu como diretora do Ginasio e primário, para a felicidade dos alunos. (LIVRO DE POESIAS, 1954-1973, p. 15).

Segundo Koselleck (2014), está necessariamente inserida na sucessão temporal, a experiência histórica, que constitui o evento. Tendo isso presente, de que as ações e experiências estão presentes nos acontecimentos lembrados, a atuação de Irmã Ancila se faz sentir em momentos comemorativos. Dessa forma essa comemoração acontece mais tarde com o objetivo de enaltecer a ação da liderança religiosa presente no povoado.

Com relação aos documentos, objeto da abordagem desse artigo, uma considerável parte do acervo está no arquivo passivo da EEB Nossa Senhora da Salette e também na casa das Irmãs. O maior acervo da Companhia Territorial Sul Brasil está no Museu Municipal de Maravilha – SC. Investigando os dois acervos e cruzando a documentação é possível verificar elementos de um acervo no outro acervo, objetivando ter um suporte mais eficiente dos acontecimentos naquele momento. Tanto um acervo quanto o outro tem um significado para a memória da coletividade,

no sentido de que a atuação da Cia. Sul Brasil e seus “líderes” são enaltecidos como o exemplo do trabalho dos desbravadores do Oeste Catarinense. Tal documentação se caracteriza como um campo de possibilidades, pois a partir dela abre-se um leque de investigação de vários temas que talvez possam vir à tona e serem desvelados. Pode-se considerar dessa forma, que:

Aventurar-se pelos arquivos, portanto, é sempre um desafio de trabalhar em instalações precárias, com documentos mal acondicionados e preservados, e mal organizados. Portanto, o historiador tem sempre pela frente o desafio de permanecer por meses, quando não por anos, nesses ambientes pouco acolhedores em termos de conforto e de condições de trabalho, mas em um esforço que quase sempre levará a alcançar resultados muito gratificantes. Encontrar os documentos que servem ao tema trabalhado é uma sensação que todos que passaram pela experiência recordam com prazer, e os move a novamente retornar à pesquisa. (BACELLAR, 2006, p. 49).

Sobretudo é importante considerar que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu.” (BACELLAR, 2006, p. 63). A produção e os cuidados com as formas de se guardar esses documentos ficaram por conta das relações estabelecidas entre os diversos atores presentes no espaço da difusão dos valores e princípios da Congregação das Irmãs de Notre Dame. Ainda com relação à conservação e organização do acervo, observamos que os documentos na Provincial Notre Dame de Passo Fundo, RS, se não estão acondicionados de forma correta, superam muitas outras situações pela sua sistemática ordenação. Com relação ao acervo da Cia. Sul Brasil, pelo significado a ele atribuído, permanece no Museu Municipal de Maravilha, SC. Mais do que relatos e cartas, são diálogos e possibilidades de sentido das relações estabelecidas durante a frente colonizatória e a atuação da Congregação. Os diversos eventos e ramificações dessas relações tornam-se diversas possibilidades a partir do cruzamento das fontes produzidas por ambas as instituições.

A complexidade desse período que se refere ao recorte desse artigo tem destaque nos Anais da Casa Nossa Senhora da Salete, em Maravilha, textos que relatam as atividades de cada ano, registrados inicialmente pela Irmã Maria Zenaide ou pela Irmã Maria Redenta. Observando nas entrelinhas da passagem seguinte, é possível deduzir de que tenha sido uma delas ou mesmo ambas as Irmãs responsáveis por tal empresa, pelo menos nos anos iniciais. O texto anuncia o início das férias no final do ano de 1957: “Dia 27 de dezembro. Neste dia partiu a querida Irmã Maria Borja à Passo Fundo a fim de fazer o santo retiro. Ficamos em casa somente a Irmã M. Redenta e Irmã Maria Zenaide.” (ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE, 1957, p. 8).

Porém, Irmã Zenaide (ou Redenta) escreve até este ano, pois, em 1958 se transfere para São Carlos e em seu lugar fica a Irmã Maria das Mercês. Registrar as atividades é uma exigência

da Congregação e daí em diante tal atividade pode ter sido exercida por Irmã Maria Borja, que se tornou supervisora da Casa, por Irmã Ancila, que se tornou diretora do Grupo Escolar, ou mesmo por outra religiosa da Congregação. Numa possível história desses documentos apresenta-se um campo de possibilidades, no sentido de trabalhar questões presentes, como a moral religiosa, uma educação “ordeira”, o progresso e o trabalho. Tais documentos ficavam arquivados na Casa das Irmãs em Maravilha. Muitos foram para a Provincial em Passo Fundo, RS. Também há Relatórios Anuais, Livros de Atas, Livros de Correspondência e outras fontes primárias escritas pelas Irmãs.

Com o acervo da colonizadora, busca-se compreender sobre a atuação da Cia. Sul Brasil. Muitos dos documentos descrevem situações que servem de suporte tanto para uma como para a outra instituição presentes no povoado onde se percebe eventos das atividades educacionais e religiosas da Congregação com a ação da colonizadora, dessa para com “líderes” da Congregação e dessa para com “líderes” da colonizadora. Sendo assim, torna-se mister cruzar os documentos para observar.

Como foi mencionado, o acervo da colonizadora traz várias possibilidades, inclusive de perceber como viviam os posseiros que estavam nas terras e passaram para uma situação de “intrusos”. A frente colonizatória, com seus valores e representação, empreendida pela colonizadora com a atuação da Congregação, contemplava seu raio de ação de forma igual ou diversa? Também essa é uma possibilidade de aproximar ainda mais a lente e tentar observar as vozes “silenciadas”. Torna-se possível problematizar as lembranças, também é verdadeiro o contrário, problematizar o esquecimento. Essa evidencia é possível, porque, embora a predominância seja de documentação produzida por essas instituições, existe também cartas escritas pelos posseiros, endereçada aos “líderes” do processo colonizatório, documentos que já tivemos acesso.

De qualquer forma, não se pretende de forma alguma aqui, hierarquizar as fontes, mas sim cruzá-las. Muito embora, consideramos, não obstante, que Burke (2002) afirme que a recuperação do ponto de vista das pessoas comuns do passado baseado em dados oficiais, lança dúvidas, pois:

Se formos utilizar a estatística da comunhão para estudar a intensidade da devoção e uma região específica, precisaremos saber (entre outras coisas) o que a prática da comunhão pascal significava para as pessoas envolvidas. [...] Medir a temperatura religiosa de uma comunidade, se está alta, baixa ou morna, não é tarefa fácil. (BURKE, 2002, p. 59-60).

A realidade social nesse momento, do recorte temporal desse artigo, é interpretada pelo historiador como a aproximação da realidade social daquele momento, construída por quem escreveu os documentos e pelo historiador que investiga o acervo, como é o caso desse artigo. Entendendo que essa realidade no espaço e recorte temporal deste artigo, é construída pelas relações estabelecidas entre os diversos atores sociais, é mister compreender que:

Tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17).

O que se percebe do social não é de forma alguma discurso neutro. Produz estratégias e diversas práticas, inclusive escolares que tem a intenção de impor uma autoridade e justificar para os indivíduos suas escolhas e condutas. A investigação no campo das representações<sup>4</sup> está calcada num campo de competições “cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Sem dúvida, como já foi dito, as Irmãs registravam nos relatórios anuais as atividades escolares e da comunidade como em 1958, por exemplo, a Irmã Maria Ancila, se pronunciando com relação à instalação do município de Maravilha, SC, em 27 de julho de 1958, disse o seguinte: “De máxima importância é o dia de hoje para a nossa povoação, que com apenas 8 anos de existência passou a ser município.” (ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE, 1958, p. 18).

Distanciando a lente para verificar o cenário de fundo, inerente ao processo colonizatório, percebe-se a atuação da Colonizadora como vetor do processo educativo Notre Dame. Seis anos antes, em 1952, uma carta é enviada a matriz da colonizadora Companhia Territorial Sul Brasil, em Porto Alegre, RS, assinada pelo diretor-gerente José Leal Filho e pelo padre Antônio Hammelstein, do seminário que também se instalou no povoado, solicitando uma quadra para a construção de uma casa para o funcionamento da escola. A carta diz o seguinte:

Encontra-se aqui presente, o Revmo. Padre Antônio Hammelstein, que deseja recordar uma palestra mantida com V.S., na presença do signatário, sobre a concessão da quadra urbana nº 4, da Séde Maravilha, para a Mitra da Presalia de Palmas, afim (sic) de que S, Exa., o Sr. Bispo Titular da mesma, providencie na indicação de uma Ordem de Irmãs Religiosas que ai venham estabelecer um colégio.- O Revdmo. Padre Antônio, deseja ocupar a referida quadra e nela construir uma casa para funcionar a Escóla (sic), atualmente sediada no estabelecimento inicial do futuro Seminário dos Missionarios da Sagrada Família, casa esta que será futuramente entregue ás (sic) Irmãs educacionistas.- Transmitindo as intensões

<sup>4</sup> Cf. Chartier (1990, p. 23), o conceito de representação: “Permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns representantes marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.”

(sic) do Revmo. Padre Antônio Hammelstein, esperamos as determinações de V.S., a respeito (CARTA ENDEREÇADA À CIA. SUL BRASIL, Cunha Porã, SC, 26 maio 1952).

Esse pedido se refere à construção de uma casa para as Irmãs para servir de escola, o que aconteceu em 1957. Durante algum tempo, até 1976, Irmã Ancila permaneceu no povoado exercendo papel de liderança nas diversas atividades emanadas das relações estabelecidas no espaço da colonização e participou do apogeu e viveu os momentos finais da atuação, mais cristalizada, da Congregação nesse espaço. A religiosa decidiu em 1975 pela excluduração, ou seja, suspensão das atividades religiosas para o período de um ano. Permaneceu até julho deste ano fora de Maravilha. Em agosto reassumiu a direção da escola e permaneceu até o final do ano de 1975. Na sua ausência, Irmã Maria Inocente, assumiu a direção. Nesse ano havia somente 3 Irmãs em uma escola com 1.500 alunos e 50 professores “leigos” (ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE, 1975, p. 1).

No entanto, era chegada a derradeira hora e no fim de fevereiro de 1976, Irmã Maria Ancila pediu mais um ano de escluduração e foi residir em Blumenau, SC. Foi o momento em que deixou a direção da escola. Neste ano a escola ainda possuía 1.500 alunos, 3 Irmãs e 55 professores “leigos” (ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE, 1976, p. 1).

#### **4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O processo colonizatório do Oeste Catarinense faz parte de um imenso palco de lutas e conflitos. Uma estrutura longa constituída por diversos eventos que foram construindo a diversidade de culturas nesse espaço pensado e projetado para o “progresso” e “desenvolvimento”. O ponto de confluência entre as colonizadoras é apenas um elemento, porem não menos importante, constituinte da formação do espaço e das subjetividades da região, forjada por culturas diferentes, não superiores e inferiores.

Esse artigo pretendeu apenas abordar acerca da existência e significado da documentação produzida pela Congregação das Irmãs de Notre Dame e pela Companhia Territorial Sul Brasil. Mais do que produzida pelas duas instituições, a possibilidade dos diversos atores presentes nesse povoado produzindo, guardando, arquivando, enfim, utilizando a documentação em diversas oportunidades: comemorações e eventos que vão legitimando a existência de uma moral e uma ética voltada para o trabalho e para o progresso.

Novas possibilidades surgem como metodologia para investigar esses documentos pelo viés da História do Tempo Presente. Várias possibilidades, como, por exemplo, as temporalidades presentes nas narrativas; as formas como as gerações foram afetadas por essas fontes e uma possível

pesquisa da forma como esses acervos foram guardados e tratados. Considerando essas deliberações, as possibilidades não se esgotam aqui, de forma alguma. Os caminhos que possam tomar os diálogos sobre esses acervos se apresentam de forma incerta, no que diz respeito sobre os sentidos que o historiador possa dar nas suas interpretações. Além disso, não obstante, é imprescindível trabalhar, não somente as lembranças, a rememoração presente nos documentos, mas também o esquecimento presente nele, ou seja, as lacunas que faltam para preencher e tentar se aproximar ao máximo da verdade histórica.

## REFERÊNCIAS

ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE. Arquivo: **Casa Provincial da Congregação das Irmãs de Notre Dame**, Passo Fundo, RS, 1958.

ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE. Arquivo: **Casa Provincial da Congregação das Irmãs de Notre Dame**, Passo Fundo, RS, 1959.

ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE. Arquivo: **Casa Provincial da Congregação das Irmãs de Notre Dame**, Passo Fundo, RS, 1968.

ANAIS CASA NOSSA SENHORA DA SALETE. Arquivo: **Casa Provincial da Congregação das Irmãs de Notre Dame**, Passo Fundo, RS, 1976.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CARTA ENDEREÇADA A CIA. SUL BRASIL. Cunha Porã, SC, 26 maio 1952.

CHARTIER, R. **A História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites**: o ginásio catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo**: Estudos sobre a história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC/Rio, 2014.

LIVRO DE COMPROMISSOS GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DA SALETE, 1957.

LIVRO DE COMPROMISSOS GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DA SALETE, 1958.

LIVRO DE POESIAS GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DA SALETE, 1954-1973.

## BRINCANDO E APRENDENDO

Anderson Bergamaschi

Gabriela Negri

Valdeci Luiz Dassoler

Paula Cristina Tasca

### RESUMO

O trabalho refere-se a construção da aprendizagem, com peças de Lego ao ar livre, obtido através do uso de jogos e brincadeiras no ensino infantil. Objetivo: O objetivo geral é desenvolver uma proposta didático-metodológica inovadora, visando à melhoria dos aspectos cognitivos, físicos, sociais e psicológicos, através das peças de Lego. Como objetivo específico, visa desenvolver a coordenação motora fina, em atividades que envolvam utilização de movimentos como encaixe e manipulação de peças, desenvolvendo também o trabalho em equipe. Metodologia: Os sujeitos participantes deste estudo foram alunos de uma escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental, no município de São Miguel do Oeste, SC. A turma que desenvolveu a atividade foi a pré-escola, com idades entre 3 e 4 anos com um número de 21 alunos. Conclusão: Conclui-se que é de suma importância proporcionar aos educandos novas vivências e estímulos para o desenvolvimento da coordenação motora fina, cognitivo, social e psicológico, uma vez que cada criança aprende de forma isolada e ao seu tempo de maturação.

Palavras-chave: Lego. Coordenação motora fina. Cognitivo. Ensino Infantil.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se à construção da aprendizagem de atividades com pecinhas de lego, ao ar livre possibilitando uma nova estratégia nas aulas de Educação Física, obtida através do uso de jogos e brincadeiras no ensino infantil. A infância representa uma das etapas mais importantes da evolução do ser humano, por este motivo, devem-se propiciar às crianças, condições adequadas para que tal evolução aconteça.

Vigotsky (1998) afirmava que “através do brinquedo a criança aprende a agir em uma esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações.” Segundo ele, “o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.”

Os jogos não se constituem apenas em uma forma de entretenimento, na qual crianças gastam energia, mas sim, em meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual das mesmas. A utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, sendo um facilitador no processo ensino aprendizagem

## 2 DESENVOLVIMENTO

O trabalho desenvolvido foi realizado em uma Escola Municipal De Educação Infantil e Ensino Fundamental, na cidade de São Miguel do Oeste, Santa Catarina. A turma que desenvolveu a atividade foi a pré-escola, com idades entre 3 e 4 anos com um número de 21 alunos.

Iniciou-se a aula levando a turma para o pátio da escola, em contato com o meio ambiente. A turma foi organizada em um círculo, sentados em colchonetes e tapetes, para que pudessem brincar com o Lego. Foi uma aula diferenciada onde as crianças puderam explorar os blocos, empilhar, derrubar, enfim usar e abusar de sua imaginação ao ar livre.

Um gênero de vida sã, em um ambiente sadio, em que se cultive a atividade infantil espontânea, é o melhor meio para conservar na criança a sua saúde física e mental. As aulas ao ar livre são, sem dúvida, as que dão maiores oportunidades para o desenvolvimento físico, que é a base de todas as manifestações vitais, físicas e psicológicas (DANAIOF, 2009, p. 7).

Para o desenvolvimento da criança, o benefício das peças de lego como um instrumento pedagógico tem o principal objetivo desenvolver as habilidades motoras finas. As habilidades motoras finas são aquelas que requerem pequenos movimentos musculares. Quando às crianças manipulam as peças, estão desenvolvendo a coordenação dos pequenos músculos dos dedos e das mãos. Quanto aos aspectos cognitivos, quando uma criança constrói com Lego, ela está usando habilidades para resolver problemas, ela tem que descobrir quais blocos encaixam-se melhor em uma construção. Planejamento e organização são outros benefícios. Lego requer que a criança tenha uma maior concentração possibilitando e ampliando sua percepção lógica. A criatividade, expressão corporal e trabalho em equipe, também são fatores que beneficiam sua aprendizagem com as peças. Favorecendo os aspectos para a formação integral do aluno.

Os Quatro Pilares da Educação para o Desenvolvimento Humano visam promover o desenvolvimento de competências e habilidades das crianças O pilar Aprender a Conhecer relaciona-se ao desenvolvimento de competências cognitivas. Para que seja possível a aquisição de novos saberes e a vivência no mundo de conhecimentos, é necessário desenvolver competências mínimas, como a leitura, a escrita e a resolução de problemas. O segundo pilar, Aprender a Fazer, tem por objetivo o desenvolvimento de competências produtivas e está associado ao Aprender a Conhecer, uma vez que trata da aplicação, em uma profissão ou atividade, dos conhecimentos adquiridos no ensino formal e em outros espaços educativos (DELORS, 1998; HASSENPFUG, 2004 apud MACHADO et al., 2004, p. 2). Aprender a Conviver é o pilar que visa ao desenvolvimento de competências relacionais e objetiva a convivência a partir de valores humanos pautados pela ética

e pelo conhecimento de regras de convivência. Por último, o pilar Aprender a Ser está relacionado ao desenvolvimento de competências pessoais e integra os três pilares anteriores, o que significa a possibilidade de ser tudo o que se é capaz, despertando as potencialidades do indivíduo nas dimensões cognitiva, produtiva, social e pessoal de forma global (DELORS, 1998; HASSENPFUG, 2004 apud MACHADO et al., 2004, p. 2).

A relação entre esportes e bem-estar psicológico foi considerada como positiva para Weinberg e Gould (2001 apud MACHADO, et al., 2004, p. 3), sugerem que o aumento da sensação de controle, do sentimento de competência e da auto eficácia, além do lazer, proporciona interações sociais positivas, o autoconceito e a autoestima. Outros benefícios psicológicos, como um melhor desempenho escolar, confiança, estabilidade emocional, positividade, eficiência e funcionamento físico poderiam surgir a partir da prática de atividades. Sendo que as crianças envolveram-se rapidamente com as atividades propostas, sem gerar dúvidas na construção de brinquedos, levando em conta que o meio ambiente favoreceu significativamente para o bem-estar dos alunos.

### 3 CONCLUSÃO

No geral podemos dizer que quase todos os alunos conseguiram compreender a proposta da atividade, visto que na pré-escola as crianças são pequenas, alguns compreenderam rapidamente mostrando grande satisfação em construir coisas novas, agrupando em sequências de cores preferidas, ou tamanhos, enquanto outras demandaram um pouco mais de atenção, o que é esperado e compreensível. Percebemos que com essa atividade as crianças ganham mais autonomia e melhoram seus movimentos, sua atenção e percepção.

### REFERÊNCIAS

DALBEN, A.; DANAILOF, K. Natureza Urbana: Parques infantis e escola ao ar livre em São Paulo (1930 - 1940). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p.163-177, set. 2009. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/641/398>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

MACHADO, P. X. et al. O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil: Impacto de um projeto de educação pelo esporte. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100006)>. Acesso em: 03 mar. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# CONSTRUINDO O PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DO RECONHECIMENTO DO CONTEXTO DA CIDADE E DA CULTURA PRESENTE NA VIDA DA CRIANÇA

Gabriela Dilkin<sup>1</sup>

Giovana Maria Di Domenico Silva<sup>2</sup>

Paulo Ricardo Bavaresco<sup>3</sup>

## RESUMO

São muitos os elementos que envolvem o processo educacional das crianças e por vezes, esquecidos pelos sujeitos constituintes desse processo. Partindo deste saber, objetivou-se compreender as possibilidades de inter-relação entre o contexto escolar e a cidade, na construção do processo pedagógico pautado na vivência da cidadania e na valorização do meio cultural da criança. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, a qual buscou, na docência da Educação infantil, os elementos para a análise. Percebeu-se que quando articula-se o contexto da escola e da cidade, nas práticas pedagógicas, a partir de situações presentes no cotidiano, as crianças constroem possibilidades de análise, reflexão e vivências.

Palavras-chave: Escola. Cidade. Práticas pedagógicas na educação infantil.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da reflexão do processo de estágio na Pré-escola, com 14 crianças, no Centro de Educação Infantil Sonho Meu do município de Paraíso-SC, no período de 03 a 07 de Outubro de 2017, totalizando 20 horas aulas. Destaca-se que neste processo trabalhou-se com o subtema trânsito visando a construção de saberes, via ludicidade, estabelecendo a relação entre o contexto cultural da criança, a escola e a cidade.

O estudo apresentado discorre sobre os conceitos de educação e cidade com base em autores como Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004) e Tonucci (2005) caracterizando-se como pesquisa qualitativa e de campo. Os dados para a pesquisa de campo são provenientes da prática pedagógica na educação infantil durante o processo de estágio do curso de Pedagogia (6<sup>a</sup> fase de 2016), Os quais foram relatados e analisados a partir dos referenciais construídos.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; gabriela.dilkin@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo; Professora, Orientadora de estágio e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; giovana.silva@unoesc.edu.br

<sup>3</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professor e Pesquisador na Universidade do Oeste de Santa Catarina; paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

Destaca-se que este estudo tem significativa importância por possibilitar a reflexão, da vivência/experiência do processo pedagógico, permitindo que muitos se identifiquem com o mesmo e construam suas análises.

## 2 ESCOLA E CIDADE

Referente a educação, devemos considerar todas as possibilidades de ensino. A cidade é um meio cultural em quem a criança e a escola fazem parte. Não há como separar a criança da escola e da cidade, porque todos são construtores de opiniões e de cultura desse ambiente, então o caminho da educação deve ser percorrido em ambos os locais, escola/cidade e cidade/escola. A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, “espontaneamente” [...] (GADOTTI, 2006, p. 134).

O conceito de cidade educadora, parte do ponto em que, toda ação presente no ambiente cultural, na cidade, é uma ação educadora. De uma forma ou de outra, contém em si mesma elementos importantes para a formação integral de seus habitantes (CABEZUDO, 2004).

Gadotti (2006, p. 135) destaca:

Temos uma Escola Cidadã e uma Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence.

A escola e a cidade devem manter uma relação em que os dois tenham o objetivo da formação de cidadãos integralmente participativos, ativos e humanos em sua essência, não apenas em cunho político e econômico. Cada integrante delas deve saber o porquê está ali, entender o objetivo de ser um cidadão e realmente ser alguém que participa positivamente na construção do ambiente educacional e social da comunidade.

A cidade educadora configura-se como espaço de aprendizagem para a criança. Algo além e ao mesmo tempo relacionado as linguagens previstas nas diretrizes curriculares nacionais da educação infantil. A cidade educadora é o espaço em que se efetivam as práticas do cidadão para/com o outro. É o momento da transposição do saber teórico e o saber prático.

Parafraseando Costa (2004) a escola deve continuamente adaptar seu currículo à comunidade da qual faz parte, ultrapassar os muros, construir práticas inovadoras, envolvendo as tecnologias que promovam a construção de cidades que efetivamente sejam educadoras.

É importante ressaltar que a criança não entende que os ambientes que ela frequenta são ambientes desligados. E isso deve ser visto pelo adulto também, que é o agente separador, pois cada

parte, comércio, escola, casas, igreja, etc. para existir precisam uma da outra, e estas precisam das pessoas, dos cidadãos, esse conjunto das partes que educam é o formador da cidade educadora.

Na cidade, na ótica das crianças, “está tudo acorrentado”. É difícil imaginar uma definição melhor do ecossistema urbano, em que cada parte precisa das outras, em que se precisa sair, em que nenhuma parte é auto-suficiente. Quão distante está essa cidade daquela que os adultos realizaram, procurando, sempre que possível, criar ambientes auto-suficientes, nos quais seja possível viver sem precisar sair. É assim que se projetam os centros comerciais, os hospitais, os lugares de trabalho. É assim que estão se transformando as próprias casas: pequenas cidades particulares, que possuem tudo dentro delas, desde alimentos a cinema, desde correio (internet) a brinquedos; onde se pode ficar muito tempo sem precisar sair. (TONUCCI, 2005, p. 123).

Partindo do que as crianças veem e querem, sobre os espaços de vivências, é que a escola e a cidade devem seguir, unindo as coisas, entendendo que só a totalidade trará o efetivo funcionamento da sociedade. Quando os meios de existência se unem as pessoas que neles estão inseridas atuam e agem como cidadão, pois isso em si cobra uma cidadania para manter a ordem, o respeito e a afetividade entre os seres humanos.

Tonucci (2005, p. 124) alerta que “[...] fazer o que as crianças pedem significa, substancialmente, defender o que é ser cidade, o que é próprio das cidades e preservar sua natureza, sua vocação para serem lugares de encontro e de troca para todos os cidadãos.”

Entendendo que tudo “educa”, os cidadãos adultos devem transformar os espaços que compõem a cidade em espaços de experiências que indicam caráter virtuoso, uma atitude de respeito que indique a iniciativa do ser cidadão. Espaços lúdicos devem ser pensados e efetivados na cidade, se tornando o corpo e a alma da cidade para cada criança.

Mas que papel assume a escola nesse cenário de ampliação dos espaços educadores? A escola deve assumir um lugar de ser, sentir, conhecer, descobrir, de se encantar, de compartilhar, tempo de nada e tempo de tudo, um pequeno grande mundo, onde dimensões múltiplas se mesclam (REDIN, 2007), uma ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento informal.

[...] ela pode vir a ser um espaço-tempo de resistência, onde os envolvidos, tanto as crianças como os adultos, possam exercer sua voz e vez, criando, transformando sentidos, desconstruindo padrões, fazendo cultura. Que seja um espaço onde as crianças possam ser ouvidas, consideradas como sujeitos sociais, para além de puramente sujeitos ou objetos [...] (REDIN; REDIN; MÜLLER, 2007, p. 18).

As crianças além de lembrar e imitarem as ações do mundo dos adultos, se apropriam dele, da escola e da cidade, criativamente, dando-lhe outro sentido, novas perspectivas e novas reflexões. Para que essas inovações venham a ser positivas para a construção da cidadania, para que sejam bons

e ativos cidadãos, a escola assume o compromisso de repassar de forma pura o papel do cidadão, aflorando a sensibilidade do ser para/com a sociedade, o município e a cultura.

Com as várias instituições presentes na composição da cidade, comércio, escola, famílias, poder público, ela permite iniciativas educadoras ricas para as crianças. Mesmo mostrando as desigualdades é a partir desse olhar sobre a sociedade que a criança vai poder identificar o que deve e pode ser diferente em sua cidade. Além disso, permite a aprendizagem de diversas linguagens, conhecimento de mundo, enriquecimento individual e a possibilidade de soluções solidárias (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004).

A cidade, assim como a educação, está imersa em um processo de mudanças rápidas e complexas, por isso devem envolver-se num claro desenvolvimento estratégico, no qual a cidade assume um papel de agente educador. (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004). Deve-se deixar de considerar diferentes formas de educação e aprendizagem independentes e considerar que elas se completam, considerar que o conhecimento informal que produz o espaço urbano também é um conhecimento necessário na vida do educando e produz também o conhecimento do próprio meio (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004).

Em primeiro lugar, para que isso se efetive, as cidades devem ser consideradas como espaços de aprendizagem organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal; Em segundo lugar é preciso aprender a ler a cidade, entender que ela se constitui de um sistema dinâmico; Em terceiro aprender a conviver coletivamente, interagir com os outros; Em quarto lugar, os cidadãos devem aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade e; Em quinto lugar, devemos conhecer todos os direitos e deveres que os cidadãos possuem, para poderem interferir na organização da cidade (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004).

Fica claro o dever que a escola e a cidade possuem. O de efetivar, aflorar e promover a cidadania nos educandos. Fazer com que eles entendam o que é ser um cidadão e como ser um cidadão, que tem por base ações, intervenções, modificações e reflexões do/no meio cultural e na comunidade.

A educação de crianças, jovens e cidadãos em geral não implica mais somente às instituições, estado, família e escola, mas todo o meio cultural em que estão inseridos. É importante que se entenda e se reconheça que é preciso potencializar todos que têm uma intenção educativa, objetivando fortalecer a educação nacional e municipal principalmente. A cidade educa por si mesma e todos os serviços incluem ou geram diferentes formas de educação (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004).

“[...] A cidade é, com mais força para a criança, que vive o período da vida mais sensível para a formação da personalidade, uma boa comunidade educadora – nem sempre boa educadora [...]” (REDIN; DIDONET, 2007, p. 31). Esse escrito vem reforçando o que já havia mencionado no

decorrer de minha pesquisa, a questão em que, a equipe pedagógica de um município, as famílias, o comércio, os religiosos, os representantes oficiais (prefeitos, vereadores, secretários, etc.), enfim, todas os agentes que compõem as cidades devem refletir sobre suas ações e lembrar que sempre tem um pequeno cidadão se formando baseado nelas.

### **3 A CIDADANIA E A CRIANÇA CIDADÃ**

A cidadania é entendida como um conjunto de direitos e deveres, estabelecidos pela Constituição, que um sujeito possui com a sociedade de que faz parte. Também pode ser definida como condição de cidadão que vive de acordo com um conjunto de estatutos políticos e sociais de uma comunidade. Envolve muito mais do que as leis.

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que cometa um erro. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro sem ser discriminado, de praticar uma religião sem ser perseguido. (DIMENSTEIN, 2000, p. 29).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) garante direitos e deveres. As crianças são construtoras ativas da cultura e participantes da cidade, sendo assim, elas estão imersas no conteúdo das leis que envolvem os direitos e deveres. E esses direitos e deveres são de responsabilidade da sociedade em conjunto conforme o art. 4º do Estatuto:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

A criança começa a construir sua cidadania na convivência com a família, desde muito pequena e quando frequenta a escola. Esses agentes são os mais envolvidos na rotina, na caminhada, na vida integral da criança, são os exemplos para cada uma delas. Hoje, é incontestável a aliança entre escola, família e cidadania, pois a família, a escola e a sociedade são locais onde exercemos a cidadania, são espaços políticos, de opiniões e construção do pensamento crítico.

A cidadania é algo histórico, que aos poucos e com muita luta foi alcançado. Foi uma conquista dura, pelo direito do voto, pela liberdade, por igualdade e pelo reconhecimento de ser um cidadão, que é o caso da criança. Em questão a cidadania da criança, o primeiro passo foi dado em 1959, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou uma declaração de dez pontos, quais sejam:

1 – Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; 2 – Direito à proteção especial para seu desenvolvimento físico, mental e social; 3 – Direito a um nome e

a uma nacionalidade; 4 – Direito à alimentação, à moradia e à assistência médica adequadas para a criança e a mãe; 5 – Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; 6 – Direito ao amor e à compreensão por arte dos pais e da sociedade; 7 – Direito à educação gratuita e ao lazer; 8 – Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofe; 9 – Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho e; 10 – Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre povos. (DIMENSTEIN, 2000, p. 31).

Um fator que contribuiu também para a valorização da cidadania da criança são os avanços tecnológicos, novos conceitos de democracia, de política e de economia. Existe a necessidade desses conceitos serem trabalhados muito cedo, para que essas crianças contribuam no desenvolvimento da região.

A criança é um cidadão modificador da sociedade e deve assim ser vista pelos adultos que a cercam (familiares e professores) e pelos meios em que frequenta, convive e atua. Construtora de conceitos, saberes e relações precisam ser entendida e auxiliada em seu processo de ensino e aprendizagem para ser um cidadão de valor em seu grupo.

#### **4 CIDADE: UM CONTEXTO SOCIAL QUE CONFIGURA-SE COMO UM ESPAÇO EDUCACIONAL**

Toda criança vive em um espaço público, comunitário, está inserida em um ambiente social, com características culturais universais e individuais. Aprende a partir deste ambiente trazendo ideias e contribuições para o processo educacional próprio e para o grupo. “[...] a cidade é um lugar lindo, fascinante, rico de recursos e de coisas a serem descobertas. A cidade é um pedaço de mundo ou, querendo, é o ambiente que permite conhecer o mundo.” (TONUCCI, 2005, p. 122).

Frequentemente o contato com a cidade, um contexto social que configura-se como espaço educacional, é privado das crianças e educadores no processo de ensino e aprendizagem, pelas amarras que estabelecemos ao processo educacional. Contudo, é possível trabalhar de outras formas. Durante o estágio na educação infantil havíamos programado a realização de um passeio na cidade, o qual não foi possível realizar devido às condições climáticas. Porém, retomamos o conhecimento sobre a cidade, conversamos sobre ela e sobre o que conhecíamos dela. Por meio do trabalho com o trânsito, durante toda a semana, foram manifestados conhecimentos que só o ambiente social proporciona como: os meios de transportes existentes e as sinalizações do trânsito que são presenciadas e vividas.

A roda de conversa assume um papel importante na construção e (re)construção dos conhecimentos almejados pelo grupo. A partir dela e de sua organização, os educandos vão

reconhecendo o momento da palavra de cada um, iniciando um diálogo, que em sua essência, compreende valores, cultura e individualidades.

Conforme Dietzsch (2006, p. 731) “não basta apenas percorrer a cidade, transitar por seus espaços para entender sua linguagem [...]” Aqui entra o papel da educação/educador, fazer uma leitura da cidade, por meio do seu planejamento e da vivência escolar, reconhecer as vozes e expressões que formam este ambiente e o que elas contribuem na formação de cada identidade presente nela.

Mais do que simplesmente uma paisagem geográfica, a cidade se apresenta como um símbolo inesgotável da existência humana, como o lugar que deveria e deverá ser o do cidadão: daquele que habita a cidade. Para muito além de um mapa, a cidade tem o sentido de uma rede a permitir o traçado de múltiplos fios que se emaranham em vozes e significações, e é como um texto, a sugerir muitas leituras que a cidade pode oferecer suas imagens e sentidos em dispersão. (DIETZSCH, 2006, p. 728)

A leitura que o educador proporciona aos seus educandos inicia a formação do cidadão, permite-o a se reconhecer como parte da cultura, da sociedade, da cidade. Porque, como diz Dietzsch (2006, p. 734):

Obviamente, vaguar ou precipitar-se pelas ruas da cidade não fará de um cidadão um cidadão: é preciso desvendar os seus símbolos, conhecer os meandros de seu tecido, interrogá-la e responder às suas perguntas. De que valerá a cidade, se não se preservarem aqueles que dão voz a seus textos, ou seja, os seus cidadãos?

É assim que se inicia uma educação para e pela cidadania. Parafraseando Paulo Freire, uma educação que se manifesta responsável com os direitos e deveres, o que caracteriza a formação cidadã, uma educação que incentiva e participa da cidadania, coerente com a liberdade, com a formação da identidade, que percorre junto com a democracia. Uma educação que abre as portas para a prática cidadã, seja dentro de seu espaço, seja externamente. Que inicia, mesmo sem o contato proporcionado por si, um diálogo de interpretação, problematização e contribuição com a cidade, que não possua divisas e demarcações do conhecimento.

[...] ao se estenderem as fronteiras da educação e das escolas, ao se ampliarem as telas de cinema, ao se alargarem as portas dos museus, e dos teatros, na busca de vozes lúcidas que narrem e mostrem suas próprias experiências, talvez se reavive o diálogo entre as diferentes culturas que habitaram e habitam as cidades. (DIETZSCH, 2006, p. 737).

É relevante que o educador compreenda este contexto como auxílio para o seu trabalho, aproveitando-o em seu planejamento. Valorizando o que é a vivência externa de cada educando, as culturas, as identidades e os cidadãos presentes na sua sala de aula.

Durante a atividade de vivência do trânsito, iniciada com uma introdução ao subtema educação no trânsito, na qual utilizou-se de uma caixa surpresa relatando às crianças que dentro dela havia alguns objetos. Para que os alunos levantassem hipóteses realizou-se questionamentos: O que vocês acham que tem dentro dela? Será que é um elefante? Assim eles palpitarão sobre o que havia dentro da caixa surpresa: “têm chocolate!”, “têm bala!”, “têm pintinhos!” Após os alunos levantarem as hipóteses foi aberta a caixa para verificar se estavam corretos. Na abertura da caixa descobriram que dentro dela havia figuras de carros, meios de transportes, casas, cidades e placas de trânsito. Cada criança pegou duas imagens para em seguida explicá-las aos demais.

[...] todos precisam saber se expressar e usar a linguagem em variadas situações comunicativas: conversas, entrevistas, seminários, ao telefone, falar em público, entre tantas outras. É preciso, portanto, ensinar à criança a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer o uso da língua oral de forma cada vez mais competente [...] (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 72).

No decorrer da semana, vivenciaram várias situações que os ajudaram na expressão verbal e corporal. Viveram o de tráfego de uma pista construída com caixa de papelão, usufruíram de uma vivência escolar que se configura como uma vivência social, trabalhando no ambiente educacional sobre o contexto da cidade. Na pista também aguçaram seus sentidos estéticos no momento em que dão as cores aos meios de transporte e assimilam o conhecimento sobre a estética urbana. E ela vem do interior de cada indivíduo e se transforma em cultura para todos. A atividade foi realizada em pequenos grupos, cada um ganhou um meio de transporte para colorir.

O belo, o artístico e o estético, são maneiras que o ser humano utiliza para a expressão dos sentimentos, para o entendimento do mundo, uma forma de linguagem.

[...] as linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte, como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos. (PONTES, 2001, p. 33).

As atividades relacionadas à criação de desenhos com diferentes materiais, como glitter, erva, pincel, cola, folhas, areia teve como objetivo principal aflorar no cidadão, que está se formando na sala de aula, o prazer pelo que é belo. É direito de todos os cidadãos/cidadã viverem em boas condições políticas, éticas e estéticas. Segundo Silva (2012, p. 20), “[...] o desenvolvimento do adulto, a sua criatividade e imaginação, cresce durante a infância com suas vivências e experiências [...]”

Vários estudiosos destacam que as aproximações estéticas na Educação Infantil podem ocorrer de modo mais prazeroso e significativo se as abordagens se nutrirem de elementos lúdicos. [...] A brincadeira passa então pela simbolização e representação e a criança, ao

expressar sua visão de mundo, o faz pela imitação, pelo jogo simbólico, pelos desenhos e representações. (SANTINI; VASCONCELLOS, 2013, p. 194).

Conforme Silva (2012) apreciamos, convivemos, demonstramos e criamos formas diferentes de expressar a mesma arte. Com isso podemos dizer que a arte na escola permite que a criança expresse seus pensamentos e suas ideias perante cada assunto. O pedagogo ao trabalhar com atividades artísticas (pintura, colagem, imaginação, brincadeira) permite a criança a se conhecer, a conhecer o mundo, as culturas e as identidades presentes nele e facilita a aquisição da linguagem oral e escrita por meio dos diálogos e continuidades que elas viabilizam. Concede ao educando a oportunidade da exploração e formação de novos conceitos e opiniões. Neste sentido, é importante elaborar atividades voltadas a ludicidade artística, buscando trabalhar a educação no contexto da cidade de uma forma mais prazerosa e encantadora, oportunizando conhecimentos indispensáveis para a formação da identidade de cada cidadão.

Atualmente algo indispensável no planejamento do professor é a tecnologia. Claramente é reconhecido que a qualidade da educação se constrói sobre a capacidade de seus profissionais em oferecer para seus alunos experiências educacionais formativas e capazes de alavancar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado. Para isso, esses profissionais precisam acompanhar as revoluções que estão acontecendo. Uma delas é a revolução tecnológica, meios de comunicações aperfeiçoados que dão acesso a tudo e a todos, os conteúdos televisivos que divulgam o acesso as tecnologias e aos demais encantos midiáticos proporcionados para todas as idades. Aproveitando o que há de bom nas tecnologias desenvolveu-se uma proposta educativa.

A proposta foi desenvolvida com o filme “Carros 2” na qual deveriam assisti-lo e posteriormente realizar atividades relacionadas a linguagem oral e escrita. O filme não foi assistido até o fim. O objetivo era que todos juntos criassem um final para o filme, aguçando a criatividade de todos.

Após esse trabalho partiram para atividades escritas, na qual, desenvolveram produções de nomes de personagens, primeiramente lembrando os nomes principais e posteriormente realizando a escrita coletiva. É de extrema importância que o educador disponibilize o contato com a linguagem oral e escrita para as crianças. A linguagem escrita e falada configuram-se em bens culturais que devemos garantir às crianças o seu acesso. Nesta perspectiva é necessário iniciar o trabalho com a leitura e escrita (coletiva) desde a Educação Infantil (TEIXEIRA, 2016).

A oralidade e escrita também podem ser trabalhadas de outras maneiras, com a música e/ou história cantada, proposta que também foi utilizada. Em roda se organizaram para trabalhar com a música/história “A roda do ônibus”, que possui rimas e pode ser cantada, se configurando assim,

como uma obra literária flexível. Segundo Coelho e Machado (2015, p. 8), “[...] o importante mesmo é que a criança esteja em contato com todo tipo de obra da literatura e façam, quando passarem a tomar ciência do conteúdo, as suas próprias opções de gênero literário.”

Cabe ao educador encontrar formas diversificadas para incentivar o hábito da leitura em seus educandos, conforme Coelho e Machado (2015, p. 6),

No ambiente escolar que o educando vai se apropriando do hábito de ler, através da contação de histórias, é importante que nesses primeiros anos o professor seja o mediador para que esse processo seja realizado [...] desta forma, é preciso variar, mudar, modificar o estilo da contação, para que se torne algo encantador e prazeroso.

Cantaram e criaram gestos para a música/história. A partir desta proposta trabalharam com a linguagem matemática e a coordenação motora, proporcionando aos educandos uma atividade de recorte e colagem das figuras geométricas. Nesta proposta os educandos recortaram as figuras que desejaram e montaram um meio de transporte, além do proposto criaram desenhos de casa, sol, jardim, etc.

Realizaram atividades com o alfabeto móvel, as quais permitiram aos educandos a aprender de uma forma divertida e livre, transmitindo o sentido de movimento e modificação, sendo assim, uma ideia de que nada é absoluto. Construíram nomes de meios de transportes e expressaram ideias de nomes a serem escritos como: caminhão, avião, caminhoneta, etc.

Finalizando a semana de estudos construíram uma maquete da cidade em que vivem, a qual foi solicitado que no decorrer da semana observassem a mesma. Para a construção da maquete utilizaram caixas de leite, de fósforo, de sabonete, variados materiais, também aproveitaram a “caixa dos artistas”, que lhes havia sido apresentada anteriormente. A construção da maquete foi realizada em duas etapas, A primeira etapa da atividade foi realizada de maneira individual, na qual cada aluno ganhou uma caixinha encapada com folha A4 para pintar o que desejaria nela, desde que o que ele pintasse estivesse situado na cidade (casa, prédio, carro, ônibus). Todos pintaram suas caixinhas, alguns em um tempo curto e outros em tempo mais prolongado, pois dialogavam, pedindo opiniões e mostrando suas produções. A segunda etapa foi a montagem da maquete, então trabalhamos em grupo na sua construção. Alguns alunos trabalhavam com a areia, outros com a colagem das casas e prédios e todos com a erva-mate. No fim todos estavam envolvidos em tudo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do momento que a criança nasce, passa a estar ao nosso redor, convivendo com culturas, ambientes e pessoas diversas. Dessa forma, passamos a perceber a importância do trabalho relacionado às vivências externas, fora do ambiente educacional de cada um, pois é a partir delas que

se inicia a formação da identidade. Dessa forma, devemos valorizar os diversos conceitos, sentidos e ações que englobam o contexto social desde a infância, através da vivência estética, da imaginação e da criatividade que caminham juntas e devem ser trabalhados pelo professor de forma expressiva com a criança, para que a mesma possa apreciar e ampliar seu enredo no decorrer da sua vida.

Ao longo da aplicação do projeto de docência e da reflexão que foi levantada a partir dele, foi possível perceber o quão difícil e gratificante é trabalhar os conhecimentos que são necessários que o educando conquiste (conhecimentos matemáticos, linguagem oral e escrita...) partindo da vivência de cada um e de todos. Destacamos, porém, que os assuntos abordados via subtema e tema se envolvem de uma forma incrivelmente proveitosa, facilitando o trabalho do educador e progressão da criança. Contudo, esse emaranhar dos conhecimentos passa muitas vezes despercebido pelos professores, tornando o trabalho rotineiro e cansativo.

O subtema Educação no Trânsito proporcionou situações de aprendizagens relevantes no processo educacional das crianças e do profissional. Concedeu situações de vivências externas no próprio ambiente escolar, alargou diálogos e temáticas importantes da formação humana e estendeu as propostas lúdicas das atividades desenvolvidas. Atendeu aos conhecimentos e linguagens que foram postos como objetivos a serem abordados durante o estágio de uma forma flexível e prazerosa a todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da vivência e da cultura da criança, a educação se torna mais prazerosa e significativa. É que traz à tona os valores essenciais ao exercício da cidadania em todos os meios de convivência, sem esquecer o fato de ser criança e de estar em processo de construção da sua vivência cidadã e da sua infância processos que devem ser indissociáveis.

Durante o processo do estágio de docência buscou-se aliar a todo momento os conteúdos a serem trabalhados em uma constante reflexão sobre o papel de cada um (crianças, adultos, políticos) como ser que integra e vive a cidade e que portanto é responsável por ela. Observando sempre que a escola é parte da cidade.

É imprescindível que, diante dos argumentos teóricos expostos, a educação e a cidade reflitam sobre seu papel diante dos pequenos cidadãos. É com ajuda delas que é possível criar e (re)criar espaços de oferta de conhecimentos, que são respeitáveis e marcantes na construção do ser social e afetivo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2016.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (org.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-44.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, v. 3, p. 71-88, nov. 2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2016.

COELHO, K.; MACHADO, M. A. **A importância da leitura na educação infantil: um estudo teórico**. 2015. Disponível em: <[http://fapb.edu.br/media/files/35/35\\_1941.pdf](http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1941.pdf)> Acesso em: 17 nov. 2016.

COSTA, N. **A relação escola-cidade garante uma cidade educadora?** Disponível em: <[http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/A\\_relacao\\_escola-cidade\\_garante\\_uma\\_Cidade\\_Educadora.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/A_relacao_escola-cidade_garante_uma_Cidade_Educadora.pdf)> Acesso em: 04 maio 2016.

DIETZSCH, M. J. M. Leituras da cidade e educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 6, n. 129, p. 727-759, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a1136129.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. 19. edição. São Paulo: Ática, 2000.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (org.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, n. 1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

MELO, G. N. de. Políticas Públicas de Educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 7-47, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a02.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

PONTES, G. M. D. de. **A presença da arte na educação infantil**: olhares e intenções. 2001. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao\\_gilvania.pdf](http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2016.

REDIN, E.; DIDONET, V. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, E.; REDIN, M. M.; MÜLLER, F. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 23-42.

REDIN, E.; REDIN, M. M.; MÜLLER, F. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SANTINI, J. B.; VASCONCELLOS, S. T. Educação infantil, ensino de arte e educação estética: espaços-lugares de experiências e aprendizados. In: IX FÓRUM DE PESQUISA EM ARTE, Curitiba, 2013. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2013. Disponível em: <[http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/IX\\_Forum\\_de\\_Pesquisa\\_em\\_Arte/Anais/017\\_Jacyara\\_Batista\\_e\\_Sonia\\_Tramujas.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/IX_Forum_de_Pesquisa_em_Arte/Anais/017_Jacyara_Batista_e_Sonia_Tramujas.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SILVA, F. F. da. **Educação Infantil**: a vivência estática da arte na infância. 2012. Monografia (Especialização em Educação Estética: Arte e as Perspectivas Contemporâneas)–Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Franceline-Figueiredo-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

TEIXEIRA, A. R. C. Leitura e Escrita na Educação Infantil e seus Desdobramentos: o Mundo da Linguagem Oral e Escrita. **PsicologadoArtigos**, mar. 2016. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-e-seus-desdobramentos-o-mundo-da-linguagem-oral-e-escrita>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.



# INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: COMO ARTICULAR ESSE PROCESSO NA ESCOLA?

Prescila Elena Moreira<sup>1</sup>  
Janes Terezinha Cerezer Köhnlein<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste trabalho serão apresentadas as reflexões sobre as vivências docentes do Estágio Curricular Supervisionado em Series Iniciais. O objetivo foi sensibilizar os educandos para vivenciar a diversidade e a inclusão no espaço da escola e na sociedade, considerando os conteúdos como elementos de mediação da aprendizagem, possibilitando que ocorra a aprendizagem e o desenvolver das habilidades por meio das ações docentes realizadas. Após o surgimento deste assunto procedeu-se o planejamento da ação docente. A experiência foi significativa diante das ações desenvolvidas durante o processo. Constatou-se a aprendizagem por meio dos questionamentos e reflexões, sendo a diversidade eixo essencial do processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Diversidade. Conhecimento.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A docência dos anos iniciais tem como objetivo colaborar no processo de formação do docente, nos mais variados aspectos. Esta prática contribui para refletirmos o cotidiano escolar.

A experiência parte no primeiro momento da observação, que permitiu conhecermos o ambiente escolar, os alunos e o processo de ensino. A observação nos mostra a realidade da escola e os desafios existentes na prática pedagógica.

O segundo momento é a oportunidade de experienciar a docência, essa por sua vez permite sobretudo organizar o planejamento que será desenvolvido durante a prática de estágio.

Os subtemas de estágio escolhido pela professora titular da turma possibilitaram contribuir na estruturação do planejamento, numa perspectiva interdisciplinar com destaque aos eixos de trabalhos durante o período de estágio: substantivos, múltiplos, sistema circulatório e escravidão e sua abolição.

Enfatizo que estes subtemas, adaptaram-se junto o meu tema de estágio sendo que ele percorre em minhas escritas e reflexões desde o quinto semestre de graduação. A escolha do tema para teve como propósito entender melhor como ocorre o processo de inclusão de pessoas com

<sup>1</sup> prescilaunoesc@gmail.com

<sup>2</sup> jan.es.kohnlein@unoesc.edu.br

deficiência no contexto escolar e fico feliz em poder articular este tema com os subtemas propostos pela escola.

O objetivo da proposta de estágio é instigar os alunos para a criatividade a curiosidade e principalmente provocar através de leituras que os alunos exercitem a criticidade e a vivencia em sociedade de maneira responsável e questionadora.

Destaca-se que todas as estratégias de ensino abordadas no estágio de docência dos anos iniciais envolveram a inclusão, direitos, deveres e o ser humano em sua diversidade.

A vivência foi significativa e valorosa, contribuiu para minha formação enquanto educadora e como ser humano, que devo ter responsabilidade e visão crítica para exercer meu papel social e profissional com responsabilidade,

## **2 REFLETINDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO/PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA CONTEMPORANEIDADE**

Nas últimas duas décadas muitas transformações ocorreram na educação brasileira e conseqüentemente na profissão do professor. São muitas também as discussões sobre esta profissão que esbarra em entendimentos sobre o trabalho que o professor exerce, muitas vezes relacionado a uma atividade meramente técnica.

Entende-se que o professor enquanto profissional deve ser um eterno aprendiz, capaz de refletir sobre sua prática diária, não só no trabalho, mas em todos os aspectos de sua vida. Com isso constata-se que o professor nunca está pronto, acabado, mas, sempre em processo de (re) construção de saberes.

Dessa forma, ao refletir sobre a função do professor como um profissional da educação que contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, há de se considerar a responsabilidade político-social na docência, haja vista que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, que propõe formar cidadãos críticos e transformadores. Contudo ser professor não é uma vocação, embora alguns a tenham, não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-metodológica. E sim ser um profissional de ensino, competente, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

No momento atual, encontramos-nos perante uma autêntica socialização divergente: por um lado, vivemos numa sociedade pluralista, em que grupos sociais distintos, com potentes meios de comunicação ao seu serviço, defendem modelos de educação opostos, em que se dá prioridade a valores diferentes, e até contraditórios; por outro lado, a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue, obriga-nos a modificar os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino. (NOVOA, 2003, p. 101).

Educar tem se tornado uma tarefa cada vez mais exigente e de enorme responsabilidade. Requerendo um equilíbrio e coerência entre orientação formativa, processos pedagógicos adaptados e expectativas dos envolvidos no processo, professor e o aluno.

Desempenhar essa tarefa com compromisso e qualidade exige, do professor, reunir um conjunto de saberes e competências que lhe permitam a construção de um ensino de qualidade. Os saberes do professor são construídos ao longo de toda uma carreira e vida do professor, razão que justifica que não sejam contemporâneos uns dos outros, uma vez que se vão adquirindo ao longo do tempo. Saberes esses que constroem e intervêm dimensões de identidades, de socialização profissional, fases e mudanças, que se constituem num conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

Diante disso, a escola precisa rever suas ações e o seu papel no aperfeiçoamento da sua prática educativa, sendo necessária uma análise sobre seus conceitos didático-metodológicos, buscando assim, a sua função transformadora e idealizadora de conhecimentos pautados nos resultados de suas ações em um saber concreto.

O educador do séc. XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, tendo o mesmo que centrar-se numa prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa, pois as constantes mudanças ocorridas na sociedade exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação.

O autor Haddad (2009, p. 138) afirma ainda que:

O século XXI, onde nos encontramos hoje, é um século desafiador em todos os sentidos e, principalmente na educação. O sistema escolar passa a ser apenas mais um entre os diversos sistemas em que aprendizagem pode e deve acontecer. A educação não pode mais caminhar na estrada de mão única; acreditando que somente escolas e universidades serão locais de aprendizagem.

Ao educador propõe-se ter consciência da importância do planejamento, sobretudo de uma prática fundamental em seu cotidiano, utilizando diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento de aprendizagem.

A concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem a internalização ou a conscientização. Isso significa ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento. (CUNHA, 2012, p. 28).

A pesquisa e o interesse pela informação, naturalmente desenvolverá a necessidade da aprendizagem, tornando-se um ser questionador e crítico da realidade que o cerca. O professor tem a tarefa de aguçar e explorar essa habilidade, mediar esse conhecimento e oferecer ao aluno novas possibilidades de ensino, ampliando a gama de recursos disponíveis. Enfim, o professor torna-se mediador da aprendizagem e tem como principal função, em sala de aula, dar significação ao processo pedagógico.

### **3 O ESPAÇO E O TEMPO NA ORGANIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS**

A maneira de organizar o trabalho pedagógico no ensino fundamental, está voltado para o desenvolvimento, interação e socialização das crianças. O desenvolvimento integral das crianças está vinculado as práticas diárias diversificadas, voltadas a imaginação, a recriação, a fantasia e a construção de significados por parte das crianças. De acordo com a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 em seu Art. 11. “A escola de Educação Básica é o espaço em que se resignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País”.

Nessa perspectiva, cabe a escola e aos educadores desenvolver atividades que respeitem a diversidade. Também é de fundamental importância, a visão do professor para o tempo de aprendizagem de cada criança, suas facilidades e suas angústias, para desenvolver tarefas simples do cotidiano escolar como, ir ao banheiro alimentar-se sozinho, em fim o educador preocupado e atento se dará conta destes detalhes.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. (BRASIL, 2007, p. 27).

Atualmente o que podemos observar em nossas escolas, é que os horários estão organizados de acordo com as necessidades dos professores e das unidades escolares, e tampouco um olhar diferenciado para a criança em sua singularidade.

Os professores esquecem que é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relação com o mundo, interagindo e aprendendo com os demais envolvidos. Para Horn (2004, p. 24), há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensando para que todas as atividades girem em torno do adulto.

Conforme Horn (2004, p. 18):

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor.

Quanto mais o espaço estiver organizado, de forma lúdica, com materiais diversos como desenhos, letras, números, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças e nos trabalhos pedagógicos, que posteriormente serão desenvolvidos pelo professor juntamente com seus alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2007, p. 27) nos dizem que: Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes.

Muitos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental se prendem ao ambiente de sala de aula, esquecem que seus alunos ainda são crianças e necessitam da brincadeira para se desenvolver enquanto seres humanos completos.

Os professores juntamente com a direção escolar precisam juntos pensar estratégias para uma melhor utilização dos espaços da escola sejam eles internos ou externos. Pois não podemos negar que a sala de aula é sim um espaço rico, quando se é bem utilizado.

Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares pressupõe profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, numa responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. (BRASIL, 2007, p. 27).

As mudanças serão efetivas dentro do ambiente educacional se os profissionais envolvidos sentirem-se entusiasmados para a mudança, para transformar o espaço em que está inserido, contando com a parceria da família e da comunidade.

Para Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforme em um ambiente. [...] nessa dimensão, o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente, e vice-versa. Toda via é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. Esses dados, se relacionados ao espaço escolar, legitimam-se na dimensão cultural que a escola possui.

É muito importante que a criança participe do planejamento e da organização do ambiente, isso irá proporcioná-la uma grande participação com os demais envolvidos, possibilitando a ela relações lúdicas. Isso fará com que ela estabeleça com o professor interação e troca de informações e conhecimentos, todo esse trabalho sem dúvidas irá contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, do respeitar o outro, e do encontrar a si mesma.

Enfim é de grande importância, que no Projeto Político Pedagógico das instituições escolares que o espaço e o tempo sejam um assunto pautado e discutido, por todos os profissionais que estiverem envolvidos neste processo. A partir dos estudos que apresentamos no decorrer deste item, pudemos perceber que espaço e tempo é o que determina o andamento ou não do trabalho desenvolvido pelos educadores, é pela organização das atividades, que serão possíveis os olhares para o efetivo crescimento cognitivo motor e social das crianças.

#### **4 EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIAS**

De acordo com o Estatuto da Pessoa com deficiência, em seu Art. 2º :

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2017).

Ao refletir sobre deficiência, devemos perceber que existem diversos elementos que devem ser considerados acerca da inclusão, relativos a acessibilidade e respeito as diferenças.

A experiência do Estágio esteve pautada no olhar mais específico para um educando com paralisia cerebral.

Define-se Paralisia Cerebral (PC) uma disfunção neuromotora, decorrente de lesões ocorridas em um encéfalo em desenvolvimento, levando a distúrbios de motricidade, tônus e postura, podendo ou não ter comprometimento cognitivo.

Segundo Coll (1996, p. 252):

O termo paralisia cerebral costuma ser empregado, atualmente, como uma denominação geral que engloba distúrbios muito diversos. Tais distúrbios têm em comum o fato de significarem uma alteração ou perda do controle motor secundário a uma lesão encefálica, ocorrida na etapa pré-natal ou durante a primeira infância seja qual for o nível mental da criança lecionada.

A Paralisia Cerebral (PC) é o nome dado a um grupo de dificuldades motores pertinente à parte de motricidade humana que começam bem cedo, resultando de lesões do sistema nervoso central, ou má formação do cérebro.

Entre as causas da Paralisia Cerebral estão: icterícia grave do recém-nascido, infecções na mãe durante a gravidez, problemas genéticos ou outra doença que fazem o cérebro desenvolver anormalmente durante a gravidez. A Paralisia Cerebral também pode ocorrer depois do nascimento, quando há uma lesão no cérebro, encefalite ou trauma de crânio.

Há quatro tipos básicos de Paralisia Cerebral:

- 1) *Espástica*: Musculatura com tônus elevado e de difícil movimentação; Esta subdivide em *Hemiplégica*: que acomete uma parte do corpo. *Diplégica*: acometem dois membros, geralmente os membros inferiores. *Quadriplégica*: acomete os quatro membros e algumas teorias já citam *triplégica*: que é o acometimento de 3 membros.
- 2) *Discinética ou Atetoide*: Movimentos involuntários e descontrolados;
- 3) *Atáxica*: Incoordenação dos movimentos e controles musculares deficientes;
- 4) *Mista*: Combinação de diferentes características das citadas acima.

Define Coll (1996, p. 253):

Em primeiro lugar, cabe destacar que a P.C. não é uma doença, senão um quadro ou estado patológico. Neste sentido, deve-se levar em consideração que a irreversível. No entanto, se a atenção, a reabilitação física e a educação da criança forem corretas, podem-se conseguir progressos muito importantes que farão com que se aproxime de um funcionamento cada vez mais normalizado.

Podemos refletir que existem paralisados cerebrais que tem comprometimentos cognitivos e outros possuem o cognitivo preservado, porém geralmente pessoas com paralisia têm o cognitivo poupado.

Para Coll (1996, p. 258):

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, é difícil falar de características específicas derivadas diretamente da lesão cerebral. Geralmente, a menos que existam distúrbios associados como a deficiência mental ou outros, as anomalias ou atrasos que podem ser observados são uma consequência do déficit motor que, como já dissemos, altera as possíveis experiências da criança, tanto em relação ao mundo físico como social e, além disso, pode afetar seu sentido de auto eficiência e conseqüentemente, sua motivação e disposição para aprendizagem.

A cognição é dependente pelo cérebro como qualquer outro desempenho humano, de acordo com danos cerebrais o indivíduo pode ficar com os subsistemas da cognição afetados.

Indivíduos com a área cognitiva conservada, ou seja, sem lesões tem a capacidade de aprendizado sendo normal, porém devem-se potencializar estas funções, pois nenhum indivíduo aprende sem ter um estímulo.

Em conformidades para Coll (1996, p. 259):

As crianças com P.C. mostram, frequentemente, uma capacidade de compensação e substituição extraordinária em relação aos que têm sido considerados mecanismos essenciais para o desenvolvimento cognitivo suas limitações para explorar e manipular o meio, para falar, para escrever, etc. Podem significar, em muitos casos, que, sem os auxílios pedagógicos adequados, estes alunos não conseguem pôr em prática suas potencialidades intelectuais.

Podemos dizer que um dos maiores desafios da educação inclusiva, particularmente para indivíduos que possuem Paralisia Cerebral é a dificuldade de avaliação das capacidades muitas vezes é deixado de instigar essas crianças por falta da resposta esperada do estímulo, tendo assim uma Deficiência Intelectual secundária, aquela que não é causada pela lesão cerebral e sim pela falta de estímulos adequados.

Crianças com paralisia devem ser estimuladas de diversas maneiras para que seu cognitivo seja desenvolvido e assim, este possa compreender aprender, entender e armazenar informações para obter aprendizados no âmbito social, cultural e educacional é necessário um interlocutor de estímulo advindo do ambiente ou de outra pessoa.

## **5 A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: MINHAS VIVÊNCIAS**

A primeira etapa de educação de crianças com deficiência consiste na crença de que todas as crianças são capazes de aprender, não importando o grau de rigidez da deficiência, cada uma com suas particularidades.

O processo de inclusão se refere a uma ação educacional que visa ampliar ao máximo a capacidade da criança com deficiência na escola e na classe regular.

No ensino regular acredita-se que uma das maiores dificuldades encontrada pelos professores é a educação inclusiva, entender e conhecer as diferentes necessidades de cada educando, e como a criança é capaz de aprender mesmo com as visíveis limitações.

Define Carvalho (2009, p. 121):

Os professores da educação básica, em geral, declaram-se despreparados para o processo de ensino-aprendizagem desse aluno, mais pouco questionam acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos alunos mesmos dos ditos normais.

Na educação escolar, a inclusão veio revolucionar o sistema educacional e as propostas curriculares. A intenção é fazer valer legitimamente o direito à educação escrita na constituição, de modo que as escolas tornem-se espaços de desenvolvimento e de ensino de qualidade para todos os alunos.

O profissional da educação deve estar preparado para atender a todos os alunos que estão em idade de cursar a educação básica. Um novo aliado ao processo de inclusão escolar são as tecnologias utilizadas para facilitar o ensino-aprendizado do aluno com deficiência; pouco conhecida, esta se define sendo: Tecnologia Assistiva (TA).

A Tecnologia Assistida possibilita desde a acomodação postural das pessoas incluídas no ensino regular à possibilidade dessas de comunicar-se de uma forma diferente e que atenda suas necessidades.

Um subsistema da TA é a Informática Compreensível que se refere às soluções que associadas ao computador deixam o indivíduo, aprender, comunicar e utilizar a informática. Dentre estes equipamentos encontramos: ponteira, sensores de olhos, possibilidades de escrever, entre outros.

No processo de ensino-aprendizagem esses conhecimentos básicos relativos ao aluno com deficiência física, trarão segurança à escola e ao professor em sala de aula, podendo assim elaborar diversas atividades para a exploração do cognitivo. Para crianças com paralisia o desenvolvimento tecnológico gerou benefícios no contexto escolar.

De acordo com Coll (1996, p.266):

Os programas de tecnologias abriram possibilidades inimagináveis para as pessoas com problemas motores. Não devemos esquecer, contudo, que o fato de proporcionar ao aluno um auxílio técnico que se adapte a sua condição motora e um sistema de símbolos que se adapte a seu nível cognitivo e linguístico é somente uma parte do processo global de reabilitação e educação, e de qualquer forma é um meio e não um fim em si mesmo.

O diálogo alternativo e suplementar é uma excelente oportunidade, pois aceita que essas crianças falem de maneira não oralizada, que escreva sem ser com as mãos, e que leia de uma maneira diferenciada.

Para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem para o P.C. é necessário que o professor seja pesquisador, e proporcione diferentes, e diversas atividades, sendo que elas devem ser

adaptadas e relacionadas com a rotina do cotidiano dele podendo assim fazer inferências do vivido e do que está aprendendo.

Pois segundo Coll (1996, p. 270):

O educador de um aluno com P.C. deve considerar que tem diante de si, sobretudo, um aluno que deve ajudar, com a todos os demais, a aproveitar, ao máximo, suas potencialidades de desenvolvimento, para viver uma vida o mais independente, intensa e feliz possível.

Outro método de ensino é a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) procedimento que substitui a fala pela indicação de símbolos, formas e figuras que apresente sentimento, ação ou desejo. Ela apresenta desde a mais simples função, até, quadros mais complexo quando se compõe frases e textos, este aspecto varia de acordo com a capacidade o grau de escolaridade do aluno.

O processo de avaliação do aluno com paralisia pode ser realizado pela CSA, onde ele fará as suas avaliações, com questionamentos propostos pelo professor, e opções de respostas dadas a ele, assim ele escolherá qual mais se enquadra à resposta. Estas atividades devem ser feitas com materiais atrativos e coloridos para o aluno elaborar relações com as visualizações. As inferências são atividades que proporcionaram o bom desempenho do aprendizado do aluno P.C. Diz Coll (1996, p. 259) “[...] realmente o fato de prestar o devido e respeito às minorias, quaisquer que sejam suas necessidades especiais, redundam na construção de um mundo mais adaptado e benéfico para todas as pessoas que o habitam.”

O desafio de trabalhar com o diferente deixa de ser desafio e se torna satisfação após ver alunos se comunicando, escrevendo, lendo e desenvolvendo habilidades extras; tudo isso deve ser desenvolvido através de estratégias e adaptações por meio das comunicações alternativas, ou por atividades que desenvolvam o cognitivo da pessoa com deficiência.

Diante deste estudo faço algumas reflexões sobre o papel do educador que para mim, é ter um olhar mais humano, acreditar no diferente, possibilitar o novo, isto é ser educador. É preciso ousar, confiar nos alunos e perceber que suas potencialidades são maiores do que as suas dificuldades.

O trabalho para com o diferente deve ser interdisciplinar entre profissionais da saúde, profissionais educacionais, arquitetos, marceneiros e profissionais da área da computação (tecnologias), possibilitando o aluno com deficiência estar inserido na sociedade, através de adaptações e estratégias que contribuam para sua interação, e bem estar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva atualmente tem trabalhado com a perspectiva de criar condições de acesso a aprendizagem e ao mundo social, no respeito as diferenças. Quais as atitudes que devemos cultivar para conviver com os seres humanos diferentes? Quais estratégias podem ser utilizadas para desenvolver a inclusão?

É bom lembrar que as diferenças se fazem iguais quando essas pessoas são colocadas em um grupo que as aceite, pois acrescentam valores morais e de respeito ao próximo com todos, tendo igualdade e recebendo as mesmas oportunidades diante da vida.

Aborda Carvalho (2004, p. 35) que:

O direito a igualdade de oportunidades é que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais. A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem.

A inclusão se baseia em princípios tais como: aceitação das diferenças, valorização da diversidade humana, direitos, reconhecimento, o igual valor das minorias em comparação com a maioria entre outros aspectos fundamentais para a igualdade.

A educação inclusiva abrange a educação especial dentro da escola regular e modifica a escola em um espaço para todos.

De acordo com Carvalho (2004, p. 29):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Educação inclusiva, conseqüentemente, significa educar todas as crianças em um contexto escolar. A alternativa por este tipo de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes, pelo contrário, com a inclusão as diferenças não são vistas como dificuldade, mas como diversidade. É através desta variedade que a realidade social pode desenvolver a visão de mundo e aumentar oportunidades de convivência a todas as crianças.

Segundo Carvalho (2000, p. 101):

Inúmeros e complexos são os desafios à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em escolas

como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular.

Se tratando de deficiência, seja ela qual for à maior dúvida do educador é se o aluno vai alcançar a aprendizagem. Deficiência e dificuldade não são sinônimas de incapacidade, muitas reflexões devem ser reelaboradas não somente na forma de aprender, mas principalmente na maneira em que o educador mediará seu conhecimento.

Para praticar a inclusão deve-se garantir o acesso a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, é preciso fortalecer a formação dos professores e criar espaço para o diálogo entre alunos, docentes, gestores, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com deficiência.

Define Carvalho (2009, p. 73)

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de aceitabilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos políticos pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

São inúmeras as dificuldades existentes na escola, quando o assunto é inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo muitos educadores são contra, tentando justificar-se que não são preparados para trabalhar com este público.

Por outro lado a inclusão escolar faz com que o profissional da educação tenha um olhar mais amplo, fazendo-o ter mais informação, maiores expectativas se tornando mais ativo o método de educação como um todo, considerando os avanços e acertos conquistados e demonstrados a cada estratégia ou metodologia aplicada.

Em conformidades com Freitas (2012, p. 7):

O professor, no cotidiano escolar, precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como trabalhar diferentes potencialidades, segundo os estilos e ritmos de aprendizagem assegurando com isso uma educação de qualidade. Porém, só a formação do professor não é o suficiente para o estímulo da criatividade e das inteligências individuais dos alunos, pois, além da ação docente em sala de aula, existem outros fatores que devem ser levados em consideração como o currículo apropriado e flexibilizado que conduzirá a prática pedagógica heterogêneas.

A educação inclusiva tem sido um caminho admirável para compreender a diversidade mediante a organização de uma escola, que ofereça oportunidades a todo o grupo escolar, atendendo

às necessidades de cada um, principalmente àqueles que estão à margem da inclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula.

A educação inclusiva implica na mudança de paradigma, visa à construção de uma educação diferente, transformadora, com práticas inclusivas que pressupõem a inclusão e uma educação de qualidade para a diversidade desses alunos.

Para Carvalho (2008, p. 111), “O aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem; suas diferenças individuais, traduzidas como diferentes características e necessidades pessoais, devem ser conhecidas e respeitadas para a organização do ensino, com vistas à qualidade de sua aprendizagem.”

A educação inclusiva pode ser entendida como o exclusivo caminho para se conseguir uma maior igualdade na sociedade, sendo um dos primeiros contatos que nós seres humanos temos. Podemos nos tornar pessoas melhores aprendendo a conviver com as diversidades; se tornando adultos conscientes, responsáveis, críticos diante de determinadas situações e acolhedores. Segundo Carvalho (2011, p. 13) “[...] A escola será um espaço inclusivo se houver articulações entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem.”

Percebemos que a inclusão escolar nos desafia a repensarmos o sistema educacional e propor novos posicionamentos e novas propostas efetivas que implicam na valorização do educador em termos de salários, cursos de capacitação e a reestruturação do espaço físico atual, permitindo a acessibilidade e a valorização do outro. O que é possível fazer para vivermos em um mundo melhor, sem preconceito e discriminação? Quais estratégias devem ser usadas no espaço educacional para instigarmos o desenvolvimento da inclusão? Vale a pena refletir.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 julh. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: abr. 2017.

CARVALHO NETO, I. de. **Abuso do direito**. 5. ed., rev. e atual. Curitiba: Juruá, 2009.

CARVALHO, E. R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, E. R. **Renovando barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, E. R. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2007.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHISI A. **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, N. H. S. **Sistema de estimulação pré-escolar: SIDEPE**. 6. ed. São Paulo: Cortez: 1986.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades / Superdotação**: atendimento especializado. 2. ed. rev. e ampl. Marília: ABPEE, 2012.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, E.; SANTOS, C. L. dos. Desapropriação de áreas de interesse ambiental. **Revista Magister de Direito Ambiental e Urbanístico**, Porto Alegre, v. 5, n. 25, p. 31-47, ago./set. 2009.

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

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, E. G. de; SARAIVA, J. F. K.; FREITAS, C. M. de. Anticoagulação oral na insuficiência cardíaca congestiva: os critérios de adesão estão sendo seguidos. **Revista de Ciências Médicas**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 143-149, abr./jun. 2003.

SÃO PAULO (Estado). **Conceito de Deficiência Segundo a Convenção da ONU e os Critérios da CIF**. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: Ed. PUC/RS, 2004.

# INSERÇÃO DO ESTUDO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Daiane Formagini<sup>1</sup>  
Edenilza Gobbo<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho busca investigar a inserção do estudo dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes no ensino fundamental conforme determina a legislação vigente. Tal atividade ocorreu inicialmente com pesquisa bibliográfica e também de campo, além da realização de estágio de intervenção no 6º e 7º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Cristo Rei, de São João do Oeste, SC, no ano de 2016. Conhecer os direitos e deveres de modo claro e objetivo auxilia significativamente as crianças e adolescentes, tornando-os capazes de fazer as escolhas corretas para que se tornem sujeitos do bem perante a sociedade. Cabe portanto, buscar meios para tornar possível a inserção dos conteúdos do ECA no ensino fundamental, auxiliando na formação dos sujeitos de direitos. Palavras-chave: Contribuição social. ECA. Ensino Fundamental. Inserção.

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê a inclusão de estudos sobre os direitos da criança e do adolescente no ensino fundamental.

Entretanto, o que se observa é o desconhecimento em relação aos direitos e deveres e interpretações equivocadas do Estatuto, baseadas no senso comum, que tem tornado os comportamentos e atitudes das crianças e adolescentes, incoerentes com a conduta social almejada, o que torna cada vez mais difícil a relação entre professor e aluno na escola.

Desse modo, a questão que se busca responder é: como inserir o estudo do ECA no ensino fundamental e que impactos esta experiência pode trazer?

Este trabalho relata um estágio de intervenção realizado com alunos do ensino fundamental que buscou inicialmente identificar o conhecimento e valores dos alunos para então identificar formas de inserção do estudo do ECA no ensino fundamental, com intuito de auxiliar na formação integral das crianças e dos adolescentes.

---

<sup>1</sup> Pós-graduando em Direitos fundamentais da família, criança e adolescente; Graduada em História e Direito; daianeformagini@hotmail.com

<sup>2</sup> edenilza.gobbo@unoesc.edu.br

## **2 INSERÇÃO DO ESTUDO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A educação se faz presente na sociedade desde a sua constituição, adquirindo várias formas e ideologias no decorrer da história humana. Ao longo dos tempos foi se adequando ao meio social em que está inserida, podendo ser um meio de libertação ou subordinação, depende da forma como é colocada ao povo.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 passou a se priorizar no Brasil uma educação baseada na formação democrática e cidadã, sem esquecer a capacitação para o mercado de trabalho, com o desenvolvimento integral do ser humano.

Buscar meios para tornar a educação acessível a todos, garantir o acesso e permanência em todos os níveis de formação, com parceria entre família e Estado, efetivando desta maneira a educação como um compromisso social, buscando aproximar escola e comunidade, foi este o novo desafio para o Estado Brasileiro.

Seguindo este viés democrático, que busca assegurar a garantia fundamental do acesso e permanência na escola, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente, que em seu Art. 53, diz que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” O ECA assegura a proteção integral para as crianças e adolescentes, incluindo a educação.

Neste sentido em 1996 passou a vigorar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que apresenta de maneira detalhada os direitos, princípios e organiza os aspectos gerais da educação brasileira. Focando no acesso e permanência das crianças e adolescentes em uma escola pública e de qualidade, priorizando a formação cidadã e integral.

O Art. 32 da LDB traz as premissas do Ensino Fundamental e desde 2007 faz parte deste artigo o parágrafo 5º, que traz a obrigatoriedade dos conteúdos referentes ao ECA no Ensino Fundamental.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006). [...] § 5o O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007). (BRASIL, 1996).

Portanto, tem-se consolidado no país a necessidade de se trabalhar o ECA no decorrer do ensino fundamental, tornando acessível às crianças e adolescentes o conhecimento sobre o Estatuto e desmistificando os seus direitos e deveres. Estes devem se entender como sujeitos de direitos, algo que na prática escolar ainda não ocorre de maneira efetiva.

A educação é uma importante ferramenta para o desenvolvimento físico, moral e intelectual do ser humano, para uma formação integral e o pleno exercício da cidadania, pensando a mesma como um mecanismo de transformação social, capaz de auxiliar na construção de uma sociedade mais desenvolvida e justa.

Independente da condição econômica ou social, todos devem ter acesso à educação. Sendo a família o ente responsável por conduzir as crianças e adolescentes até a escola, mais do que mandar o filho para a escola, a família deve acompanhar a vida escolar e dispor de todos os meios necessários para que os mesmos tenham o melhor aproveitamento possível. Já os entes públicos devem ofertar educação para todos, sem distinção, pois, educação é um direito fundamental garantida a todos os cidadãos. Neste sentido, complementa Vieira (2001, p. 19) de que, “Constitucionalmente, a educação brasileira deve ser direito de todos e obrigação do Estado [...]”

Com a intenção de cumprir a legislação vigente e por acreditar que o trabalho efetivo do ECA nas escolas possa interferir na formação dos educandos de maneira positiva pensou-se em meios de levar o estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente até a escola, de uma maneira dinâmica e esclarecedora, auxiliando desta maneira na formação integral do sujeito, premissa maior da educação brasileira.

Parte-se do pressuposto de que não basta educar, é preciso formar para a vida, desenvolvendo a criticidade, dando oportunidades para que os nossos adolescentes se sintam sujeitos de direito, pessoas com potencial para produzir novos saberes, com autenticidade para enfrentarem as situações da vida adulta com maturidade e responsabilidade.

Algumas experiências neste sentido já foram realizadas, como posto em documento publicado pela Universidade Federal de Alagoas em 2015, com o título Educação em direitos humanos e o ECA: Educando para a cidadania em escolas de ensino fundamental,<sup>33</sup> foi apresentada a ideia de,

[...] que a escola desempenha um papel fundamental da difusão do ECA, propomos a criação de um espaço na escola para a reflexão e sensibilização de todos os envolvidos com a educação e Direitos Humanos: crianças, adolescentes, educadores, pais, mães e responsáveis. É nossa real intenção desenvolver ações que favoreçam uma cultura de cidadania. Essa ação objetiva ainda fortalece o espaço escolar para que seja uma esfera capaz

---

<sup>3</sup> NE: Não consta número de página e ano por se tratar de documento eletrônico.

de prevenir e combater as violações aos direitos infanto-juvenis, com vistas à formação de uma cultura cidadã na perspectiva da formação sobre Direitos Humanos.

Neste contexto a escola exerce um papel fundamental, por ser um local de construção do saber, onde o senso comum é questionado, dando espaço ao conhecimento científico e a criticidade. Ampliando-se os saberes, todos os envolvidos neste processo estarão caminhando para a construção de uma cultura cidadã, que garanta o acesso aos direitos fundamentais.

Os fatores supracitados demonstram claramente a importância do conhecimento da lei na formação do cidadão. Já o desconhecimento ou a interpretação equivocada em relação ao ECA desencadeiam comportamentos e atitudes que prejudicam as relações sociais e por consequência a convivência no ambiente escolar.

A falta de conhecimento da lei e dos direitos e deveres incumbidos aos cidadãos podem trazer uma série de prejuízos na formação humana, situação ainda mais delicada quando se trata de crianças e adolescentes, sujeitos em formação. Estes, muitas vezes são alvo de violência, exploração, manipulação e por desconhecimento e imaturidade não sabem como agir, onde buscar apoio.

Por outro lado, esta ideia distorcida de que o ECA traz apenas direitos, faz com que o seu público alvo, por muitas vezes extrapole os limites do tolerável e passem a ter atitudes não aceitáveis para uma boa convivência social, fazendo com que cada vez mais adolescentes e até crianças se envolvam em situações de indisciplina. Moura (2013, p. 93-94) expõe que,

O processo de socialização dá-se com a família e se desenvolve, nas diversas etapas da vida do indivíduo, concomitantemente com a escola, igreja etc. É nesse processo que são impostos as regras e os limites das crianças e adolescentes. A ausência de regras e limites na infância e na adolescência pode provocar sérios problemas no relacionamento com pais, irmãos, colegas, professores e não estarão, as crianças e os adolescentes, preparados para exercer diversos papéis sociais, ao longo de suas vidas [...]

Esta falta de limites esta cada vez mais visível nas relações escolares. São muitas atitudes de falta de respeito, bullying, xingamentos, preconceito. O que tem tornado a convivência em muitas escolas praticamente insustentável. Pequeno (2013, p. 85) afirma que,

[...] Nosso modelo de civilização vê-se diante de situações de conflito geradas pelo individualismo anárquico, pela cultura da violência e pela coisificação dos indivíduos. Muitos desses fenômenos influenciam a conduta dos atores escolares e a indisciplina tem se revelado, frequentemente, sob forma de atitudes incivilizadas, hostis, xingamentos a colegas e mestres, práticas discriminatórias que envolvem também preconceitos de caráter racista, homóforo, sexista, dentre outros.

Pequeno (2013) descreve as transformações no que diz respeito a disciplina e ao controle dos alunos em sala de aula, passando do castigo, da ameaça e da submissão para um processo de tentativa de os modelar moralmente por meio de repreensão pública, televigilância e supressão de movimentos. Eis aqui mais um desafio aos profissionais da educação, desenvolver o ensino superando adversidades comportamentais e repassando condutas morais adequadas ao ambiente de aprendizagem.

Diante deste desafio, sente-se a necessidade de criar meios para que o Estatuto da Criança e do Adolescente seja palpável, se torne conhecido, onde a escola, a família e a sociedade como um todo consigam interpretá-lo e praticá-lo.

Sabendo-se da existência da lei e dos vários problemas comportamentais envolvendo crianças e adolescentes sente-se a necessidade de criar mecanismos para desmistificar o ECA perante o seu público alvo.

Pensando nisso, foi desenvolvido um estágio de intervenção com os alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Cristo Rei, localizada em Linha Cristo Rei, interior de São João do Oeste, SC, experiência realizada em 2016. Antes de iniciar os trabalhos com os alunos, os professores do educandário responderam a um questionário sobre o ECA, a seguir foi a vez dos alunos participarem das atividades propostas, experiência esta que será demonstrada a seguir.

Inicialmente, optou-se por aplicar um questionário aos professores e um aos alunos, para esclarecer qual o grau de conhecimento que os mesmos possuíam sobre direitos e deveres, no mesmo, buscou-se identificar se os conteúdos referentes ao ECA são trabalhados na escola. Na sequência, a opção foi desenvolver um trabalho em formato de oficina com os alunos, com atividades de interação, com a realização de quiz, uso de vídeo e música. Conciliando teoria e ludicidade, com linguagem acessível e métodos variados, fazendo com que os educandos se interessassem e entendessem o assunto proposto.

A escolha das turmas, 6º e 7º ano do ensino fundamental, se deu em função da idade destes alunos, uma vez que estes, em sua maioria possuem entre 12 a 14 anos, e são muitas as dúvidas que norteiam a transição da infância para a adolescência, e pelo fato de que nesta idade os mesmos já conseguem compreender e entender a legislação, esclarecendo os mitos legais.

Após o estágio de intervenção, foi lançado um novo questionário para os educandos, onde os mesmos puderam colocar sua opinião sobre a atividade desenvolvida, por fim, confeccionaram cartazes a partir dos novos saberes construídos.

### 3 A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CRISTO REI

A E.E.B. Cristo Rei pertence a rede estadual de educação de Santa Catarina, seguindo os conteúdos previstos na Proposta Curricular deste Estado, bem como suas normas e diretrizes. A escola localiza-se na Linha Cristo Rei, zona rural do município de São João do Oeste e em 2016 atendia 111 alunos, desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Para a realização da atividade proposta, foi estabelecido contato com a escola, a qual sinalizou disponibilidade para o desenvolvimento do trabalho. Desta forma, ao longo do mês de setembro de 2016 o estágio de intervenção proposto foi realizado, com a participação direta de 34 alunos e 15 professores.

Inicialmente, aplicou-se um questionário para os professores, onde os mesmos responderam sobre os conhecimentos que possuem do ECA, bem como se este é trabalhado na escola, entre outros aspectos. O trabalho com os educandos se deu em três etapas, primeiramente, os alunos participantes responderam a um questionário que possuía a intenção de identificar se o ECA é trabalhado na escola e qual o entendimento sobre os direitos e deveres que os mesmos possuíam. A seguir, através de uma oficina foi apresentado para os alunos seus direitos e deveres constantes no ECA. Por fim, utilizou-se um novo questionário para sentir o aprendizado e a contribuição que a oficina trouxe na formação dos educandos.

#### 3.1 ENTREVISTA COM OS EDUCADORES

Realizou-se uma pesquisa através da aplicação de um questionário composto de oito perguntas, com 15 professores da escola, os quais atuam nas diversas turmas do educandário.

O objetivo da atividade foi conhecer o entendimento que os mesmos possuem em relação a lei, bem como, se estes educadores desenvolvem trabalhos relacionados aos conteúdos do ECA, quais metodologias são utilizadas, entre outras informações pertinentes ligadas ao tema.

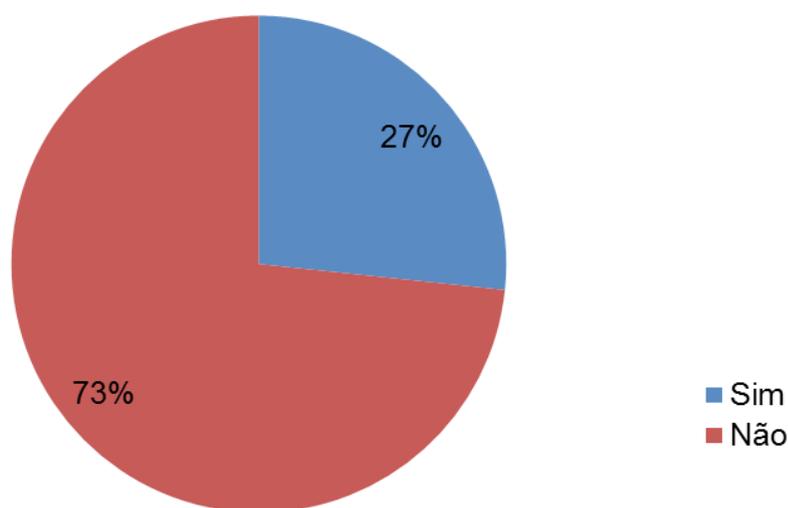
Dentre os professores, 40% afirmaram conhecer o estatuto e os demais 60% dizem apenas conhecer parte da legislação. Ao serem questionados se trabalham algum tipo de atividade relacionada ao Estatuto com seus educandos, a maioria dos professores pesquisados, qual seja 60% afirmou desenvolver atividades relacionadas ao ECA com seus alunos esporadicamente. Apenas 7% realizam atividades pertinentes ao Estatuto de forma constante. Já 33% dos professores não trabalham nenhum tipo de atividade voltada ao tema, o que demonstra que mesmo sendo obrigatório um trabalho efetivo não acontece.

Entre os profissionais que trabalham algum tipo de conteúdo sobre direitos e deveres, buscou-se conhecer quais os métodos utilizados para a efetivação deste trabalho. Dos 15 profissionais interrogados, 9 afirmaram trabalhar o ECA com seus alunos. Dentre estes, 45% utilizam exposição em aula, 33% fazem uso de oficinas e 22% realizam trabalhos em grupo.

Diante destes dados percebe-se que os direitos e deveres são trabalhados de modo paralelo aos conteúdos específicos de cada componente curricular, pois mesmo sendo obrigatório não se dispõem de tempo exclusivo para tratar do assunto.

A seguir, o objetivo foi saber se os professores receberam algum tipo de formação para trabalhar os direitos e deveres com os alunos. O resultado obtido está demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Disponibilização de formação para os educadores conhecerem os assuntos presentes no ECA



Fonte: os autores.

Desde 2007 existe a obrigatoriedade de trabalhar conteúdos sobre os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes nas escolas. Já se passaram 9 anos, e 73% dos educadores entrevistados afirmaram não ter tido formação neste sentido e, apenas 23% confirmaram que tiveram possibilidade de estudar sobre o ECA.

Nesse sentido, é possível que a própria ausência de formação dos educadores contribuiu para a dificuldade em desenvolver atividades pertinentes ao assunto.

Mesmo sem conhecer com exatidão o conteúdo do Estatuto, ao serem questionados sobre a importância de trabalhar os direitos e deveres nas escolas, 100% dos entrevistados, responderam que acreditam ser importante realizar este trabalho.

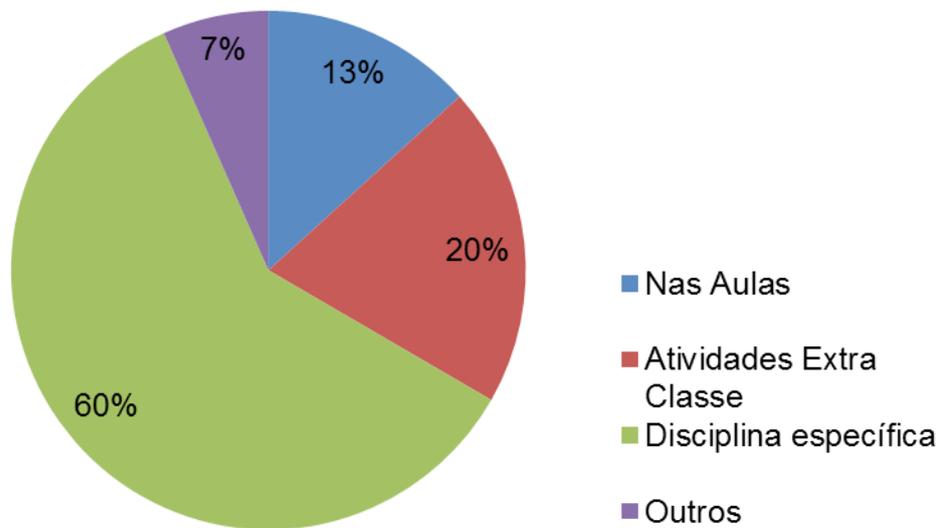
Porém, ao serem questionados se acreditam ser positivo para os educandos a realização de atividades sobre os direitos e deveres, com amparo no ECA, 87% dos professores afirmaram que é positivo para os educandos o trabalho de conteúdos a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Percebe-se que a maioria dos professores tem a concepção positiva sobre o ensino de conteúdos ligados ao direito da criança e do adolescente, em que pese a maioria não o faça.

Nesse sentido, é notório destacar que cada vez mais amplia-se os conteúdos considerados obrigatórios na escola, entretanto, o tempo disponibilizado para os educadores, tanto para organizar suas aulas, quanto para atuar em sala, acaba sendo restrito.

Neste contexto, interrogou-se qual seria a melhor metodologia a ser utilizada para abordar o ECA na escola, o resultado deste questionário está demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Metodologia mais apropriada para trabalhar o ECA nas escolas



Fonte: os autores.

Entre os profissionais entrevistados, 60% afirmaram que a melhor metodologia para trabalhar os direitos e deveres na escola, seria com a criação de uma disciplina específica para isso; já 20% acreditam ser com a realização de atividades extraclasse; 13% dos professores disseram que o melhor recurso a ser utilizado seria a exposição em aulas e 7% afirmaram que deveria se usar outros métodos.

Por fim, questionou-se os professores se o fato de os alunos conhecerem seus direitos e deveres pode interferir na formação cidadã dos mesmos, neste sentido, 100% dos educadores afirmaram que sim.

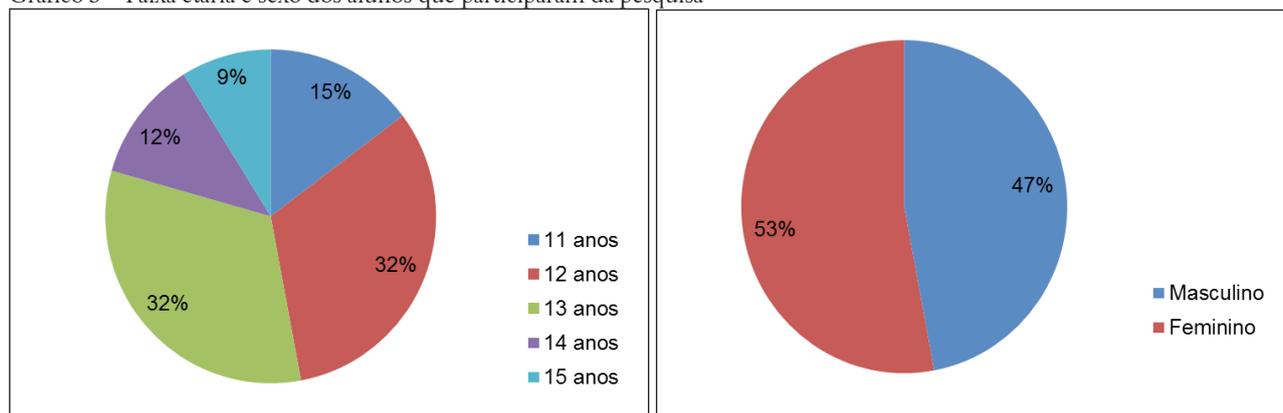
Foi possível perceber que os professores sabem a importância em levar até os seus alunos os saberes pertinentes aos seus direitos e deveres com amparo no ECA, todavia, ainda não se chegou a um meio eficiente para que este objetivo seja atingido.

Os fatores que contribuem para isso, vão desde a insegurança, por não conhecer a lei, até a sobrecarga que se atribui aos profissionais da educação. Resta, portanto, se pensar em novas metodologias para que crianças e adolescentes possam conhecer seus direitos e deveres.

### 3.2 ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS

Participaram da pesquisa 34 alunos do sexto e sétimo ano do ensino fundamental. Para iniciar a atividade com os alunos, foi realizado um questionário com nove perguntas, visando identificar o nível de conhecimento e o entendimento dos educandos sobre os direitos e deveres. O gráfico a seguir elucida as características de idade e sexo dos alunos participantes do trabalho.

Gráfico 3 – Faixa etária e sexo dos alunos que participaram da pesquisa



Fonte: os autores.

A faixa etária dos alunos fica entre 11 e 15 anos, sendo que 64% têm idade de 12 a 13 anos. Destes, 53% são do sexo feminino e 47% do sexo masculino.

O primeiro questionamento direcionado aos estudantes buscou verificar o conhecimento destes em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

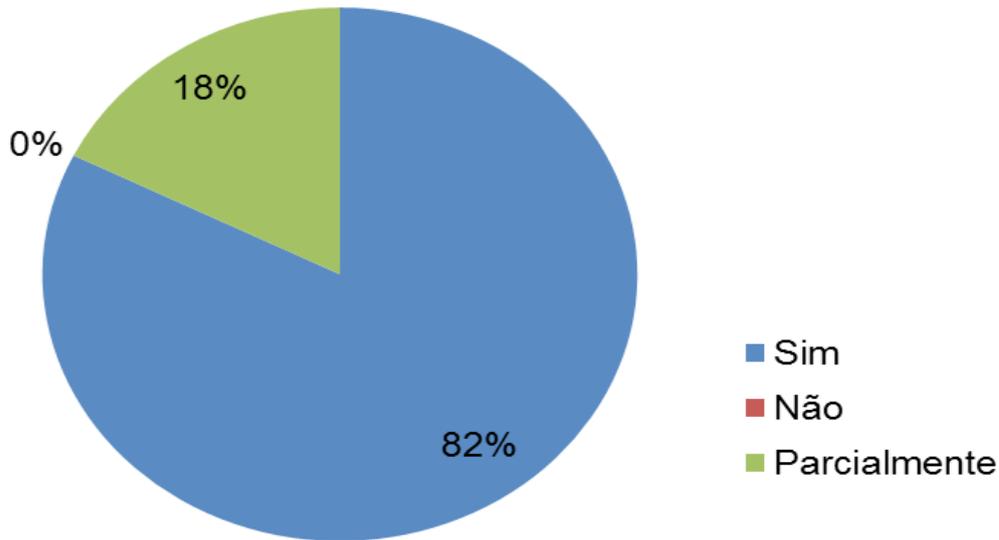
Nesta questão apenas 9% afirmaram conhecer o ECA. A maioria respondeu que não conhece, ou diz conhecer parcialmente o Estatuto, totalizando 91% dos entrevistados.

Nota-se que um percentual mínimo de entrevistados disseram conhecer a lei que os ampara, situação esta que pode trazer prejuízos para os mesmos no momento de fazer valer seus direitos ou em situações onde possam ter interpretações equivocadas ocorrendo o não cumprimento de seus deveres.

A segunda questão realizada buscou aprofundar o entendimento sobre a percepção dos alunos quanto aos seus direitos e deveres, saber o quanto eles conheciam em relação a este tema. Dos entrevistados, 35%, afirmaram conhecer seus direitos e deveres, já 12% dizem que não conhecem. A maior parte dos entrevistados (53%), afirma conhecer parcialmente direitos e deveres. Pode-se destacar que este “conhecer” é extremamente superficial, uma vez que o assunto é amplo e tem um nível de complexidade que vai além da compreensão dos educandos nesta faixa etária.

A seguir, perguntou-se aos alunos se os mesmos se consideram sujeitos de direitos, o Gráfico 4 apresenta o resultado deste questionamento.

Gráfico 4 – Estudantes que se consideram sujeitos de direitos



Fonte: os autores.

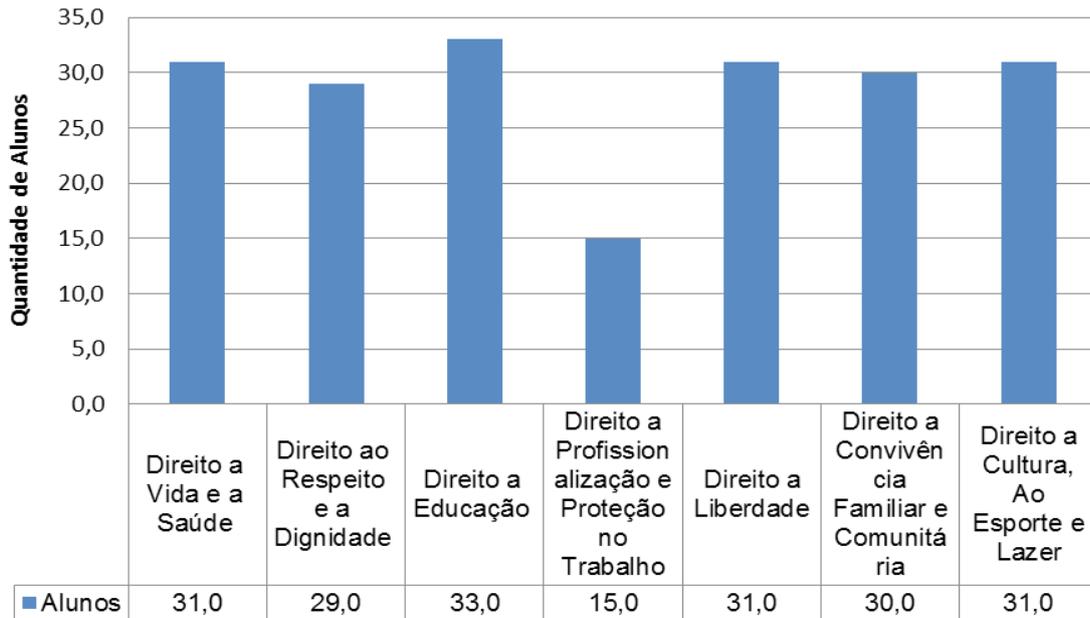
Foi possível perceber que mesmo sem ter um amplo conhecimento sobre os seus direitos e deveres, os educandos possuem a noção de que são sujeitos de direitos, uma vez que, 82% se consideram como tal.

Ao buscar identificar se os alunos se consideram sujeitos que tem deveres a cumprir. Foi possível constatar que o menor percentual de alunos, (3%) acreditam não possuir deveres, já 6% dizem que as vezes e a grande maioria, 91%, afirmaram que são sujeitos que possuem deveres a cumprir.

Percebe-se, desse modo, que a grande maioria das crianças e adolescentes dizem saber que possuem deveres para serem cumpridos, porém, há dúvidas ao se depararem com o cumprimento destes, em especial quanto a sua responsabilização.

Ao questionar os alunos sobre quais os direitos que conheciam, as respostas variaram, como fica demonstrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Rol de direitos que os alunos conhecem



Fonte: os autores.

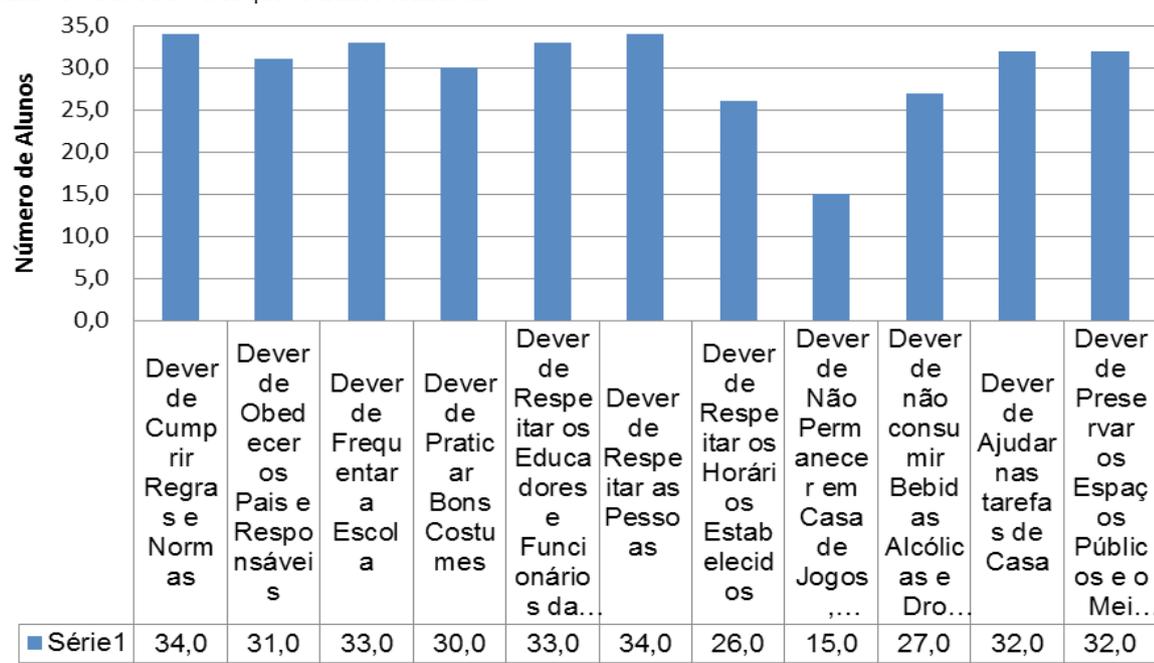
Cabe destacar que não se exigiu que os educandos provassem conhecer estes direitos, se lançou o questionário para que os mesmos respondessem a partir do que já tivessem ouvido falar sobre.

O direito a educação foi o que se destacou, talvez por serem todos educandos e viverem a educação em seu cotidiano. Na sequência, os direitos mais lembrados pelos educandos, foi a vida e a saúde, a liberdade, a cultura, o esporte e o lazer. Seguido pelo direito a convivência familiar e comunitária, e depois o direito ao respeito e a dignidade.

Por fim, o direito que um menor número de pessoas dizem conhecer se refere a profissionalização e proteção no trabalho. Tal situação é compreensível se analisada a idade dos entrevistados, pois, a grande maioria não tem idade mínima para exercer atividades profissionais regulares.

Ocorre que o Estatuto da Criança e do Adolescente não traz apenas direitos, mas também os deveres que devem ser cumpridos pelos mesmos. Ao serem questionados sobre quais os deveres que conheciam, mas uma vez as respostas variaram, como se mostra no gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Rol de deveres que os alunos conhecem



Fonte: os autores.

Dos 34 participantes, 100% afirmaram saber do dever de cumprir regras e normas e de respeitar as pessoas. Já 33 alunos afirmaram saber do dever de frequentar a escola bem como de respeitar os educadores e funcionários. Ainda, 32 alunos dizem saber do dever de preservar os espaços públicos e o meio ambiente, bem como ajudar nas tarefas de casa, na sequência, 31 educandos sabem que tem o dever de obedecer aos pais e responsáveis e 30 estudantes afirmaram saber do dever de praticar bons costumes.

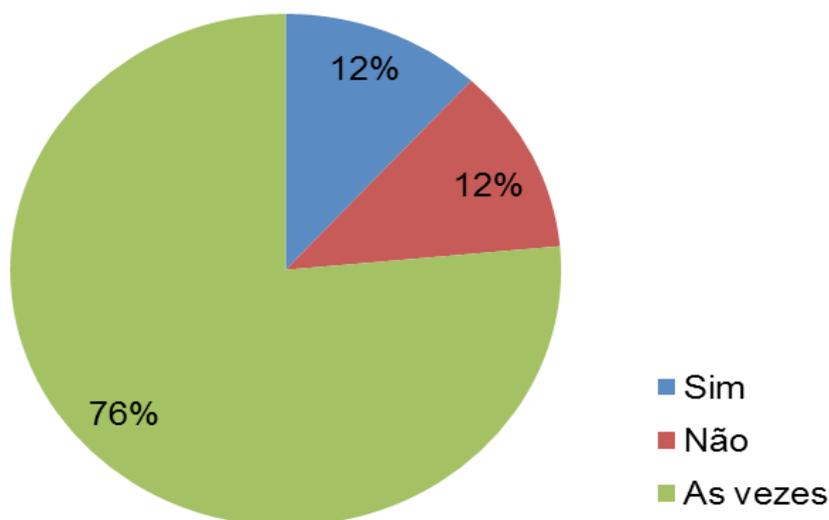
A seguir, 27 alunos, mostraram conhecer o dever de não consumir bebidas alcoólicas e demais drogas ilícitas. Nesse sentido, restou a dúvida: os 7 educandos que dizem não conhecer este dever, já fizeram uso de bebidas alcoólicas ou algo do gênero?

Foram 26 alunos que disseram conhecer o dever de respeitar os horários estabelecidos, em contrapartida, apenas 15 estudantes afirmaram saber que não podem frequentar bailes, bares, casas de jogos e similares além do horário permitido por lei.

Após analisar o suposto conhecimento que os educandos possuem de seus direitos e deveres previstos no ECA, foi possível perceber que é comum ouvir falar sobre, mas raramente são realizadas atividades que auxiliam e esclareçam as dúvidas pertinentes sobre o assunto.

O Gráfico 7, apresenta a possível frequência com que são trabalhados conteúdos que envolvam os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes com base no Estatuto.

Gráfico 7 – Percentual de alunos que afirmam que é trabalhado o ECA na escola



Fonte: os autores.

Apenas 12% dos alunos afirmaram que são trabalhados conteúdos sobre os direitos e deveres com base no ECA na escola, por outro lado, a grande maioria (76%) disse que as vezes se trabalha e 12% afirmaram não ser trabalhado nada a respeito na escola.

Comparando com a resposta dada pelos educadores, existem algumas divergências, uma vez que 60% dos professores afirmaram que esporadicamente trabalham os conteúdos do ECA na escola, já entre os educandos 76% deles afirmaram que se trabalha os conteúdos do ECA de modo esporádico na escola. Outro dado intrigante foi possível constatar, uma vez que 33% dos professores afirmaram nunca ter trabalhado ECA com os alunos, porém entre os alunos, apenas 12% afirmaram que nunca foi realizado atividades sobre o ECA na escola.

Quanto a metodologia utilizada para a realização do estudo do ECA na escola, 27 alunos responderam a este item. Destes, 41% afirmaram que ocorre a realização de trabalhos em grupo. A seguir, apareceu a exposição em aula, com 30%, outros métodos com 22% e a realização de oficinas com 7%. Ao compararmos estes dados com os dados obtidos pelos professores mais uma vez surgem divergências de informações, pois segundo os professores o método mais utilizado por eles para realizarem atividades sobre o ECA é por exposição em aula (45%), já entre os alunos, apenas 30% afirmaram ser usada esta metodologia. Em tempo, cabe destacar que apenas 22% dos professores disseram realizar trabalhos em grupo sobre o assunto.

Após a realização do questionário, foi possível constatar que os alunos costumam ouvir falar do Estatuto da Criança e do Adolescente, porém, sem conhecer de fato as previsões legais. O que faz, por muitas vezes, que interpretações equivocadas acabam por se consolidar.

Neste sentido, se torna importante levar o Estatuto até a escola de uma maneira simples e objetiva, para auxiliar na construção dos saberes, desmistificando o ECA.

#### 4 O ESTÁGIO DE INTERVENÇÃO

Após os questionários com os professores e os alunos, e saber o que estes entendem e conhecem sobre os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes com base no ECA, foi realizado estágio de intervenção por meio de uma oficina, no intuito de apresentar o Estatuto para os maiores interessados, as crianças e os adolescentes.

O oficina foi desenvolvida entre os dias 09 e 19 de setembro de 2016, com os alunos do 6º e 7º ano, ambas, turmas do ensino fundamental. Cada turma teve três horas de atividades, divididas em dois momentos distintos.

Para iniciar a atividade foi explicado o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. A seguir, foi apresentado um vídeo, chamado História do ECA (HISTÓRIA..., 2011), que mostrou a história dos direitos das crianças e dos adolescentes, até a criação do Estatuto vigente.

Na sequência, por meio de um quiz,<sup>44</sup> foram apresentados aos alunos de forma interativa os direitos e deveres previstos no ECA. Para a realização do jogo, a turma foi dividida em quatro grupos identificados por cores diferentes. Foram cinco rodadas de perguntas e respostas, totalizando 20 questões, com tempo específico para resposta.

O grupo dava a sua resposta, e posteriormente era explicado o assunto referente a cada pergunta, com o esclarecimento de eventuais dúvidas e curiosidades que surgiam no decorrer da atividade.

Foi possível perceber o interesse dos educandos pelo assunto, um momento oportuno para apresentar aos estudantes os seus direitos, a proteção, os deveres, bem como as consequências que seus atos podem ter. Junto disso, foi possível informar e desmistificar as interpretações equivocadas que possuíam sobre o ECA.

Com a intenção de descontrair e conhecer ainda mais o Estatuto, ampliando as informações já prestadas aos mesmos, foi apresentado para os participantes uma história em quadrinhos, “A turma da Mônica em: O estatuto da criança e do adolescente” (SOUSA, 2006), onde os alunos puderam visualizar exemplos práticos da aplicação do Estatuto.

Para o encerramento da oficina, foi apresentado para os educandos uma música sobre o Estatuto, o “Funk do ECA” (FUNK..., 2012), sendo este um momento de descontração e

---

<sup>44</sup> Quiz: palavra de origem inglesa, jogo de perguntas e respostas para avaliar o conhecimento de alguém.

empolgação dos participantes. O fecho desta atividade se deu com a confecção de cartazes, onde cada grupo mostrou um pouco do aprendizado obtido na realização da oficina.

Este trabalho se mostrou ser extremamente gratificante, pois mais do que cumprir com o dever legal de trabalhar os conteúdos referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente na escola, foi um momento para dirimir dúvidas e esclarecer eventuais interpretações equivocadas sobre o ECA, contribuindo deste modo na construção do ser, permitindo que as crianças e adolescentes se entendam como sujeitos de direitos, partes da sociedade.

## **5 CONHECIMENTO E CONSCIÊNCIA CIDADÃ PÓS-INTERVENÇÃO**

Nesta segunda década do século XXI está se vivenciando grandes mudanças nas atitudes e comportamentos dos estudantes, em um mundo cada vez mais globalizado e conectado, onde as informações são muitas, mas nem sempre compreendidas por todos. Neste contexto, cabe repensar o educar, como contribuir na construção de sujeitos críticos e atuantes na sociedade e de que modo o direito pode contribuir para isso.

Ao propor e desenvolver o estágio de intervenção do ECA no ensino fundamental, foi possível constatar de que muitos alunos não conheciam o mesmo, mas demonstraram um grande interesse pelo assunto no decorrer da atividade, com várias perguntas sendo realizadas e dúvidas esclarecidas.

Ao terminar as atividades propostas, foi questionado aos participantes o que acharam da oficina sobre o ECA, se foi importante a realização da mesma.

Sendo possível constatar de que ouvir falar do ECA é comum, mas conhecer os direitos e deveres ainda é uma ambição, ao ser dada oportunidade aos educandos de conhecer a lei, os mesmos demonstraram grande interesse e curiosidade.

Despertar o interesse para que as crianças e adolescentes queiram saber mais sobre seus direitos e deveres foi extremamente importante. Uma primeira semente foi plantada, mas que precisa ser cultivada e assim poder-se-á colher os frutos de uma sociedade mais consciente.

Mais do que conhecer, poder exercer os direitos e deveres de modo concreto, eis a principal premissa desta atividade, que buscou auxiliar os estudantes a desmistificarem a lei.

Nesse sentido é válido destacar que, ao trabalhar com crianças e adolescentes, se faz necessário adaptar a linguagem utilizada, bem como as atividades propostas, para que os mesmos consigam compreender e posteriormente praticar os saberes adquiridos.

Diante de tais constatações, foi possível perceber que trabalhar os direitos e deveres com base no ECA de modo regular, simples e objetivo nas escolas, pode contribuir de maneira significativa na

formação cidadã dos estudantes, gerando inclusive novos comportamentos e atitudes mais coerentes e justas, que venham a melhorar o ambiente escolar e por consequência a sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 04 maio 2017.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 maio 2017.
- FUNK do ECA - Sandro Caldeira (Obra Original: Tremendo Vacilão). **YouTube**, 2012. Vídeo (3min42). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oZGI8VxWrj8>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- HISTÓRIA do ECA. **YouTube**, 2011. Vídeo (7min12). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-MolUWzehLE>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- MOURA, P. V. de. Direitos e deveres de crianças e adolescentes na escola. In: CALISSI, L.; SIVEIRA, R. M. G. (Org.). **O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares**. João Pessoa, 2013. p. 91-100. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications/1449254074039.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.
- PEQUENO, M. J. P. Poder e disciplina no ambiente escolar. In: CALISSI, L.; SIVEIRA, R. M. G. **O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares**. João Pessoa, 2013. p. 83-90. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications/1449254074039.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.
- SILVA, S. A. da et al. **Educação em direitos humanos e o ECA: educando para a cidadania em escolas do ensino fundamental**. Arapiraca, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/viewFile/1922/1421>>. Acesso em: 14 maio 2017.
- SOUSA, M. de. **A turma da Mônica em: O estatuto da criança e do adolescente**. Mauricio de Sousa, 2006. Gibi.
- VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

# LUDICIDADE, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: UMA TRÍPLICE POSSÍVEL(?). EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NOS ANOS INICIAIS

Fabiana Gláucia Herbert<sup>1</sup>  
Janes Terezinha Cerezer Könhlein<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo descreve a trajetória percorrida na realização do Estágio Curricular de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que teve como objetivo refletir a proposta pedagógica e aplicar estratégias em uma turma de anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo a proposta sob tema: “Ludicidade, afetividade e aprendizagem: uma tríplice possível(?). Experiências formativas nos anos iniciais. A ludicidade e o brincar como ferramenta e elo de construção de relações afetivas no processo educativo: da inclusão escolar para uma escola acolhedora”. A problemática visa identificar se a ludicidade e o brincar podem ser propulsoras e facilitadoras da construção de relações mais afetivas no contexto educativo.

Palavras-chave: Ludicidade. Afetividade. Inclusão escolar.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Toda criança brinca, sendo a brincadeira ferramenta essencial, fundamental e necessária para o desenvolvimento integral do ser humano. Trata-se de um instrumento capaz de propiciar uma educação em caráter integral, uma vez que cria situações naturais de aprendizagem, gerando interesse em aprender, bem como garantindo uma aprendizagem prazerosa.

O brincar proporciona e transforma as situações de aprendizagem em situações prazerosas, interessantes, motivando as crianças e promovendo aprendizagens significativas. Brincando a criança vive, reproduz e reconstrói a cultura que a cerca, mais uma vez, torna-se fundamental ferramenta no seu desenvolvimento global, por sua função de conciliar o mundo concreto e a imaginação.

Tomando essa ideia como subsídio inicial para a elaboração do projeto e relatório de estágio, que resultou no presente artigo, construiu-se a temática do estudo: “Ludicidade, afetividade e aprendizagem: uma tríplice possível(?). Experiências formativas nos anos iniciais. A ludicidade e o brincar como ferramenta e elo de construção de relações afetivas no processo educativo: da inclusão escolar para uma escola acolhedora”.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia; Professora do Ensino Fundamental; bibizinha.fabismo@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação; Especialista em Psicopedagogia; janes.kohnlein@unoesc.edu.br

A temática em questão, tem subsídios e base nas interações e brincadeiras, contudo, o que busco enaltecer é a importância de desenvolver e de se trabalhar a sensibilidade referente a importância da afetividade na construção da identidade do indivíduo bem como pensar em uma escola e uma sociedade mais acolhedora, em que todos e cada um possa se sentir pertencente e acolhido.

É perceptível e fundamental que as práticas de docência, estejam fundamentadas nos princípios de cuidado, afeto, acolhimento na relação professor - aluno e aluno – aluno. Visto que somos seres afetivamente construídos e que o afeto é um dos princípios construtores de nossa autoestima, bem como de nossa compreensão como EU ser humano, é de suma importância que a temática seja alçada desde muito cedo para as práticas pedagógicas, cultivando e também trabalhando com a amizade, respeito, tolerância, entre outros.

A afetividade é o fio condutor da aprendizagem, motivação, desenvolvimento, crescimento das crianças. E em meio a uma realidade posta de competitividade e individualismo, torna-se significativo voltarmos-nos à afetividade e a partir dela buscar desenvolver nas crianças a sensibilidade quanto à importância da reciprocidade do contato físico, o cuidado com o outro, a verbalização, e isso implica na aprendizagem do controle dos sentimentos que afloram, como a raiva, a ira, o amor, o carinho, entre tantos outros. A afetividade irá expressar a maneira de ser e estar no mundo das crianças.

## **2 DESCRREVENDO A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

O processo de estágio desenvolvido é constituído por diferentes etapas, todas devidamente articuladas e visando a complementação do processo pedagógico da docência.

A pesquisa se classifica como bibliográfica e de campo, de caráter qualitativa, que segundo Minayo (2010, p. 21-22): “a pesquisa qualitativa [...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Primeiramente construímos um referencial teórico que embasasse a organização e vivência do estágio de docência. Minayo (2010) se refere a pesquisa bibliográfica expondo que a mesma deve ser disciplinada, crítica e ampla. Este foi o propósito abordado no desenvolvimento deste trabalho.

O projeto de estágio de docência, que resultou no presente estudo fora construído com base na temática “Ludicidade, afetividade e aprendizagem: uma tríplice possível(?). Experiências formativas nos anos iniciais; A ludicidade e o brincar como ferramenta e elo de construção de relações afetivas no processo educativo: Da inclusão escolar para uma escola acolhedora”, fora vivenciado primeiro ano do ensino fundamental, envolvendo 22 crianças/alunos.

A análise do processo de estágio se deu através do relato, fundamentado teoricamente das propostas desenvolvidas no processo de estágio de docência, além de elencar categorias de análise, a partir do que fora significativo no decorrer do processo. Compreendemos “categorias como conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns [...] Trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias, ou expressões em torno de um conceito, capaz de abranger tudo isso.” (MINAYO, 2010, p. 70).

Diante do exposto, elegemos as seguintes categorias: A importância do planejamento na organização da prática pedagógica e no trabalho do professor; Apontamentos teóricos acerca da alfabetização e letramento e A ludicidade como estratégia de aprendizagem. As categorias propostas são resultantes da vivência do processo de estágio e se justifica a análise da mesma, por se tratar de aspectos significativos para o entendimento e reflexão em torno da temática e problemática do estudo.

Destacamos que “somos partidários [...] de que a análise e a interpretação dos dados estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa.” (MINAYO, 2010, p. 68). No nosso caso, o olhar atento para os resultados evidenciados no processo de vivência do estágio de docência.

### **3 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO TRABALHO DO PROFESSOR**

Planejar; um ato que nos acompanha no dia a dia, em todas as situações da prática humana. Planejamos nossas ações, sejam elas simples ou complexas, buscando melhorar e organizar nossa vida. Tendo esse fundamento como base inicial das reflexões, podemos afirmar que, o ato de planejar vai além da nossa vida pessoal, ele acompanha as mais variadas situações e setores da vida social, ou seja, da sociedade.

Segundo Menegolla e Sant’anna (2001, p. 40) o planejamento:

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.

Levando em consideração essa perspectiva do planejamento e sua importância, seguem alguns apontamentos referentes ao planejamento no contexto escolar, levando em consideração as vivências tidas no decorrer do estágio de docência nos anos iniciais.

Segundo Fusari (2008, p. 47):

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 2008, p. 47).

Nesse sentido, cabe afirmar que o improvisado deve acontecer, (e ele acontece), e o professor deve saber improvisar de maneira consciente no momento certo. O improvisado sem dúvidas é uma maneira de conduzir uma atividade levando em consideração o que o momento exige. Contudo, este improvisado, não deve ser o eixo principal da prática pedagógica do professor.

O improvisado como eixo da prática de ensino, impossibilita que aconteça uma aprendizagem significativa e contextualizada. À medida que, esta geralmente propicia uma mistura de aulas, conteúdos, além de desconsiderar a realidade e as necessidades especificar a cada momento, uma vez que o improvisado como eixo, carrega consigo a carga do não pensado para aquele momento e para aquela realidade.

Segundo Luckesi (2001, p. 106), o ato de planejar tornou-se uma atividade sem significado, ainda segundo ela:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político- filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados. (LUCKESI, 2001, p. 108).

Portanto, não há como separar o trabalho docente do ato de planejar, considerando e enfatizando a aprendizagem significativa dos alunos enquanto cidadãos ativos e efetivos da sociedade. Considerando a importância do planejamento no contexto escolar, no trabalho efetivo e comprometido do professor com os alunos, com a educação, sociedade e consigo mesmo, volto os olhares para o planejamento das aulas.

O planejamento não deve acontecer de maneira descontextualizada, sem bases científicas. Muito mais que ensinar conteúdos, o professor deve organizar seu planejamento, de maneira a considerar outro fundamento da educação, trabalhando além da questão cognitiva que o ato educativo deve desenvolver, mas também desenvolver potencialidades nos alunos para que ele se torne atuante na sociedade.

Segundo Fusari (2008, p. 47):

O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. [...] Faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas [...]

Para isso, algumas questões fundamentais devem ser consideradas, tais como a realidade escolar, as personalidades e interesses dos alunos, estar atento as diferentes culturas, crenças e valores trazidos pelos envolvidos no processo, entre outras.

O plano de aula, nesse sentido, serve acima de tudo para dar segurança ao trabalho do professor, uma vez que ele é um norteador do ato educativo, e não uma camisa de força.

#### **4 APONTAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Alfabetizar é um processo que vai além de ensinar o código de decodificação das palavras e da memorização dos símbolos linguísticos. É um processo complexo, pois exige que a criança construa um conjunto de pensamentos e habilidades psicomotoras, cognitivas, psicológicas, que tornem possível o reconhecimento das representações gráficas da linguagem.

A alfabetização deve ser um processo carregado de magia, aventura, lúdico. Nessa fase, aprender deve ser algo prazeroso. Segundo Barbato (2008, p. 21):

As crianças de 6 anos constroem seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como suporte para a aprendizagem. O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores.

A escola, além de tudo, é um espaço de relações. As crianças adquirem novos conhecimentos pelo simples fato de estar em contato com o todo diferente. A criança amplia sua vida social, brincando e interagindo com os outros.

Nesse ponto de vista, a integração e relação das crianças é sem dúvidas, um grande passo para a aprendizagem, e se essa relação for regada de ludicidade, o processo é facilitado. Para a autora, a aprendizagem é:

Processo pelo qual nos modificamos a partir de nossas experiências. A aprendizagem depende das condições históricas e sociais do tipo de conhecimento e das relações entre quem ensina, quem aprende e o conhecimento. As mudanças no modo de conhecer e agir sobre o mundo ocorrem em situações objetivas e com a mediação das pessoas que convivem com a criança na escola, na família, na comunidade. (BARBATO, 2008, p. 14).

Dentre os fatores, é necessário destacar ordenação, classificação, concentração da atenção em operações cognitivas, composição e decomposição, síntese, memorização, resolução de problemas e situações-problemas, entre outras.

O lúdico, dessa maneira é essencial, pois a partir dele a criança amplia seu universo a partir da imaginação criando hipóteses para solucionar os problemas e dificuldades enfrentados. Pela ludicidade, a criança navega em um universo de erros e acertos, de maneira livre, sem cobranças, sem medo, sem limites.

A alfabetização, para Ferreiro (2004), deve iniciar e partir valorização do conhecimento e da língua que o aluno traz consigo do seu meio, da família, do círculo de amigos.

É preciso que o professor esteja atento, e ofereça situações que favoreçam o aprendizado significativo. Para isso deve pensar metodologias adequadas a fim de alcançar resultados satisfatórios e estar comprometido com o desenvolvimento dessas práticas.

## 5 A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Para situar a questão lúdica na aprendizagem, é preciso buscar em autores diferentes contextualizações e concepções acerca do tema em questão.

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção. (BRUNER apud BROUGÈRE, 1998, p. 193).

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Nesse contexto e universo do brincar, encontram-se inclusos os jogos, brinquedos assim como o faz de conta que é portanto relativo daquele que se diverte e faz uso desse instrumento. Por outro lado, também podemos atribuir ao ato de brincar, uma função educativa, a qual oportuniza a aprendizagem do indivíduo, desenvolve diferentes saberes, além de desenvolver seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Para Piaget (apud WADSWORTH, 1984, p. 44):

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Nesse sentido é válido então destacar a importância das atividades lúdicas na prática pedagógica, com objetivos definidos e diversificados. Para Friedman (1996, p. 41):

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Tendo como sustento teórico e pressupostos da fala de Friedman, podemos afirmar que os jogos e ações lúdicas se encaixam perfeitamente nas bases e ações pedagógicas, a medida que neles podemos perceber e desenvolver funções de literalidade ou não; ter presentes diferentes signos, mais precisamente regras; desenvolver noções de flexibilidade; ter contraposições de ideias e pensamentos; diversidade de comportamentos, lidar com situações de pressão e divergências, perdas e vitórias, além da aprendizagem de inúmeras outras habilidades.

Os jogos oferecem e carregam consigo a vivência de diferentes situações. Planejados ou livres, estes oferecem para a criança o desafio do raciocínio lógico, habilidades físicas, mentais e sociais, estimulando dessa forma o surgimento de relações afetivas, sociais, cognitivas, psicológicas, linguísticas, entre outras. Para Vygotsky (1984, p. 27):

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Nessa visão a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Nessa perspectiva, cabe ao educador a tarefa de planejar e propiciar situações lúdicas com o intuito de desenvolver na criança o estímulo, o desejo de pensar e solucionar problemas.

Sabendo que historicamente as crianças sempre brincaram, brincam e certamente irão continuar com essa prática, sempre dentro da realidade social, cultural e histórica, a afirmação de Santos (1999, p.12), que salienta que para a criança “brincar é viver”, será inclusive bem aceita dentro do contexto escolar.

## 5.1 OS JOGOS

Não há como não pensar no jogo, ao pensar a aprendizagem lúdica na alfabetização. O jogo oferece para a criança um universo de possibilidades, tomada de decisão, desafios vencidos ou não, tem contato com conflitos, opiniões e situações divergentes, cria e recria possibilidades.

Dessa forma, além de ter importância para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e sua vida, é também estímulo a aprendizagem. Utilizar os jogos como

recurso pedagógico, oferecendo a partir dele situações de aprendizagem é uma maneira eficaz de aprendizagem; a aprendizagem lúdica.

Para Callai (1991, p. 74):

Na aprendizagem é necessário permitir, proporcionar e incentivar o indivíduo; nas suas relações, a criança aprende aquilo que interessa, o que lhe é necessário, e, por isso, o que lhe dá prazer. Sendo assim, a assimilação e a acomodação da criança ao meio devem ocorrer através do jogo, da aprendizagem lúdica.

Alguns aspectos devem ser considerados quando direcionamos o olhar para os jogos dentro do contexto escolar. Desenvolver a identidade pessoal, aceitar a diversidade, liberdade e valores, são alguns dos pontos trabalhados com a utilização dos jogos como recurso pedagógico, além dos conteúdos e linguagens almejados com a aplicação dos jogos.

Portanto, muito mais que uma questão lúdica, oferecer e utilizar os jogos como recurso pedagógico, vai além da aprendizagem significativa, através dos jogos, a criança é lançada a construção de relações interpessoais, percebendo-se no mundo e para o mundo, desenvolve diferentes linguagens, inclusive e principalmente a lógica-matemática, bem como a lecto-escrita.

Desse modo, nos anos iniciais, no processo de alfabetização, é de extrema importância que a aprendizagem lúdica encaminhe para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Tanto os jogos e brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar, respeitando as infâncias e as crianças, bem como para facilitar o processo de estada na escola e das aprendizagens.

## 5.2 AS BRINCADEIRAS

Através das brincadeiras as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança ressignificar seu contexto vivido. (OLIVEIRA; SOLÉ; FORTUNA, 2010, p. 27).

Não considerar as brincadeiras, no cotidiano escolar, seria negligenciar um impulso nato da criança. A brincadeira é uma maneira de estimular as crianças, podendo ser ofertada às crianças pelo simples fato de fazer parte da infância.

Já de acordo com Brougère (1998 p. 103-104) “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que, como outras, necessitam de aprendizagem.” Dessa forma:

A brincadeira é então um espaço social, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social, e supõe uma significação conferida por vários jogadores (um acordo). [...] Esse espaço social supõe regras. Há escolha e decisão continuada da criança na introdução e no desenvolvimento da brincadeira. Nada mantém o acordo senão o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser negociado longamente, a brincadeira desmorona. A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz-de-conta, pelo imaginário. Sem riscos, a criança pode inventar, criar, experimentar neste universo. [...] Portanto, a brincadeira não é somente um meio de exploração, mas também de invenção. (BROUGÈRE, 1998, p. 192-193).

No contexto escolar as brincadeiras podem ser utilizadas como ferramenta para uma aprendizagem significativa, uma vez que por meio delas a criança desenvolve habilidades e competências que e direcionam a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, é fundamental que a ludicidade faça parte da proposta pedagógica, a partir dos jogos e brincadeiras, uma vez que os benefícios são perceptíveis tanto para criança, como na aprendizagem e no processo como um todo.

É preciso, no entanto, tomar cuidado para que a ludicidade não ganhe propósitos de brincar por brincar, fazer por fazer. O planejamento de atividades lúdicas deve ter o propósito de alavancar conhecimentos, deve ter um propósito, objetivos a serem alcançados, deve ter uma razão e metas a serem atingidas.

### 5.3 QUEM DISSE QUE ESTOU SÓ BRINCANDO: A ALEGRIA DE APRENDER

Com a profunda reformulação conceitual e de valores acometidos a família na sociedade hoje, as crianças acabam deixando desde muito cedo o seio familiar para ficarem em Creches ou em Centros de Educação, enquanto que por necessidade do capital, os pais tenham que trabalhar.

Lembrando que brincar, jogar, as ações lúdicas e de faz de conta, são atividades espontâneas e inerentes as crianças, o professor deve estar atento a fim de viabilizar e criar situações de aprendizagem em que esses aspectos sejam considerados. Para criança toda a hora é hora, portanto é necessário fazer acontecer.

De acordo com Rossini (2003, p. 11), “aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.” Lembrando que os interesses inerentes são propriamente ações de caráter lúdico, que respeitam as infâncias e crianças em suas maneiras de ser, agir e pensar, apropriando a esse ato inerente, desafios que as impulsionam de maneira individual e coletiva rumo as aprendizagens.

Dessa forma, uma prática pedagógica focada no lúdico é fundamental, independente dos contextos, desde que devidamente planejados, pensando a formação integral, significativa e prazerosa das crianças.

Brincar é: comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo. (MALUF, 2003, p. 17).

Brincando, a criança fantasia, imita, adquire experiências. O crescimento infantil é acompanhado pelas mais diversas simbologias, brincadeiras e jogos, inventados por ela própria, criando conceitos que lhe ajudam a entender e compreender melhor o mundo e a si mesma.

Para Seber (1995, p. 55), “a conduta de viver de modo lúdico situações do cotidiano amplia as oportunidades não só de compreensão das próprias experiências como também de progressos do pensamento.” Considerando essa premissa, jogos e brincadeiras podem e devem ser utilizados como ferramenta para o ato de ensino e aprendizagem.

Aliar a ludicidade aos conteúdos de ensino, quando devidamente planejados, despertará na criança o gosto em aprender, o que é imensamente significativo, uma vez que aprendemos aquilo que queremos, aquilo que nos é atrativo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final da vivência de estágio, das reflexões realizadas ao longo do processo, algumas situações merecem ser destacadas ao se pensar uma possível conclusão baseada nos objetivos e problemas de estudo. Ainda que, a educação é um processo que é extremamente dinâmico o que torna falíveis conclusões fechadas, penso apenas em fazer algumas contextualizações, que por sua vez, podem tornar-se novas propostas de estudo, em momentos subsequentes.

Na atualidade, pensar a ludicidade no contexto das práticas educativas é uma necessidade. Nesse sentido, é preciso ter consciência de que para a criança, a aprendizagem lúdica, não torna a apenas a aprendizagem mais prazerosa, contudo, torna mais significativa as vivências e relações estabelecidas, propiciando novas experiências, possibilitando que ela crie e recrie agindo sobre o real e o imaginário.

Dessa forma, a aprendizagem lúdica pode sim ser entendida como um facilitador da aprendizagem, afinal esta propicia tanto para os educandos quanto para os educadores motivação, entusiasmo, na busca e na construção do saber.

Para isso o professor deve ter um olhar crítico, atento, a fim de compreender a educação como um processo intencional. Deve orientar apontar caminhos, viabilizar instrumentos e materiais que facilitem a construção do conhecimento para a criança. “O que eu pediria à escola, se não me

faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática, preservando em cada criança o mundo mágico, lúdico [...]” (ANDRADE, 1974).

Com base nessa reflexão de Andrade, é preciso considerar que educar vai muito além de transmitir informações. A ludicidade por sua vez é dinamizadora no processo de ensino-aprendizagem. Pela questão da criatividade, afetividade, sensibilidade, característicos a ludicidade. Como instrumento pedagógico, ela permite quando bem estruturada e com os objetivos definidos, estabelecer e construir conhecimentos.

É preciso atentar para a importância e utilização de jogos e brincadeiras na prática pedagógica, para que alunos possam vivenciar a ludicidade como meio de desenvolvimento da atenção, criatividade, raciocínio e aprendizagens significativas.

A aprendizagem lúdica deve ocupar um lugar de destaque na prática pedagógica. Através de um bom planejamento, as atividades lúdicas contribuem na formação crítica do educando, como nos afirma Rosa e Di Nisio (1999, p. 18):

Com as atividades lúdicas espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à posição do corpo, direção a seguir e outros; participando do desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e sociais, desenvolva livremente a expressão corporal, que favorece a criatividade; adquira hábitos de práticas recreativas para serem empregadas adequadamente nas horas de lazer; adquira hábitos de boa atividade corporal; seja estimulada em suas funções orgânicas, visando ao equilíbrio de saúde dinâmica que renova o espírito de iniciativa tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas.

É por meio das aprendizagens lúdicas, que a criança percebe a aprendizagem de maneira ativa, dinâmica e contínua. Dessa forma, é a partir dos interesses dos alunos que a educação cria caminhos por onde percorrer. Nessa perspectiva, educar é estar, é sentir-se criança, Educar é um aprendizado constante.

“Através da brincadeira as formas de comportamento são experimentadas e socializadas [...] o lúdico faz parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamento.” (FRIEDMANN, 1996, p. 30). A ludicidade portanto, compreende valores sociais, culturais, afetivos e educativos.

Romper valores historicamente construídos em torno da ação educativa, principalmente na tangente em que o ato educativo é entendido como transmissão de conhecimentos, é necessário. Novas concepções sobre o ensinar e do aprender surgem a todo vapor. Com destaque para questões

como a cultura, diversidade, e questões mais pedagógicas, que englobam a questão da ludicidade como ferramenta educativa.

Para o professor, é necessário ampliar o entendimento e reflexões em torno aprendizagem lúdica, Almeida (1998, p. 37) alerta que:

Não existe ensino sem que ocorra aprendizagem e esta não ocorre se não for pela transformação do educando pela ação facilitadora do professor, no processo de busca e construção do conhecimento que deve ser despertado no aluno. É nesse contexto que o lúdico ganha espaço.

Utilizar jogos e brincadeiras pedagogicamente em sala de aula contribui de forma significativa na construção do pensamento pela convivência social. Os mesmos podem também ser utilizados como estratégia para despertar o interesse dos alunos a determinados temas e conteúdos.

Também destaco a importância da ludicidade na formação integral da criança, visto que ela tem participação direta no desenvolvimento da socialização, das diversas linguagens, da criatividade, devendo fazer parte de uma nova perspectiva das práticas pedagógicas.

Para o professor é essencial que a criatividade estimule-o a propor jogos e brincadeiras que por sua vez estimulem as crianças objetivando alcançar uma aprendizagem significativa. Lembrando que a aprendizagem caracteriza-se pelo processo de construção de novos significados, e em contrapartida, ensinar é oportunizar e oferecer condições para que esta construção aconteça.

No processo de ensino e aprendizagem podemos destacar dois sujeitos: o ensinante e o aprendente. Contudo esse processo não é neutro, e ambos são complementares. Quem ensina não somente ensina, mas também aprende e vice-versa. Contudo o que quero destacar é que a aprendizagem está relacionada ao modo de ser estar no mundo e para o mundo de cada indivíduo.

Nessa linha de pensamento, o professor será a figura adulta que mediará às situações de aprendizagens provenientes dessa troca constante de experiências, gerenciando inclusive conflitos e divergências que venham em decorrência desse choque de diferentes saberes.

Brincar é a melhor maneira de chegar significativamente ao mundo da criança, e a partir daí poder trabalhar conceitos tão complexos aos olhos dos adultos. Logo que comecei a aprofundar as leituras referentes ao brincar e suas implicações na aprendizagem da criança, percebi que o que eu buscava desenvolver não estava tão distante da realidade lúdica presente no ato de brincar.

A afetividade no processo de ensino aprendizagem exerce um papel fundamental por interferir diretamente no desenvolvimento da criança. Partindo do pensamento de que a criança é um ser dotado de raciocínio, sentimentos, desejos e de expectativas, e que busca constantemente

no outro, seja ele o adulto referencia ou nas demais crianças, confirmar sua existência, considerar a afetividade é fundamental.

A relevância do tema está na questão da emergência de repensar a educação em sua proposta de competitividade, em que o que se encontra oculto as propostas pedagógicas é meramente o preparo para o mundo materialista, o mercado de trabalho, bem como o reforço pela competitividade. Não é esta a educação que queremos.

Portanto a importância de abordar na ação pedagógica as relações afetivas está nas aprendizagens direcionadas à humanidade, na construção da autoestima dos estudantes/crianças, considerando as diferenças e individualidades inerentes ao ser humano.

A afetividade no contexto escolar está diretamente ligada ao despertar o desejo em aprender, motivar, estimular, facilitando a aquisição dos conhecimentos. Nessa mesma perspectiva a metodologia, as técnicas, as concepções tidas pelo educador condizem com os aspectos cognitivos os quais objetiva-se desenvolver. É aqui que se encontra o nó que une aprendizagem e afetividade.

Pensar em uma educação mais afetiva é considerar um processo educativo que objetiva uma sociedade melhor, uma sociedade mais humanizada. Válido salientar e enfatizar que é nos processos de troca, provenientes das relações afetivas, nesse processo de interação com o outro, um processo natural, visto a condição social do ser humano, que as crianças irão construir sua identidade pessoal, seu autoconceito. Visto que não nascemos conscientemente formados, vamos nos construindo nas interações e relações que estabelecemos com os outros e com o meio.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção em sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. **Arte e Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 15, p. 16, out. 1974.

BARBATO, S. B. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALLAI, H. C. (Org.). **O ensino em estudos sociais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MALUF, A. C. M. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, V. B. de; SOLÉ, M. B.; FORTUNA, T. R. **Brincar com o outro – Caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSA, A. P.; NISIO, J. di. **Atividades lúdicas**: sua importância na alfabetização. Curitiba: Juruá, 1999.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SEBER, M. da G. **Psicologia do pré-escolar, uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, B. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

# MEMORIAL REFLEXIVO: HISTÓRIA DO MEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Tais Cristina Zanatta Lermen<sup>1</sup>  
Alice Lacerda Paim Pandolfo<sup>2</sup>  
Carmen Ângela Lazarotto<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente memorial reflexivo retrata meu processo de ensino e aprendizagem desde as séries iniciais até minha segunda graduação. As lutas e movimentos sociais fizeram com que a educação passasse a ter um outro olhar, um olhar de maior cuidado e atenção voltado ao interesse da criança. As leis sofreram grandes transformações sendo que a educação na pré-escola, que não era obrigatória, passa a ser de responsabilidade da família, do Estado e da sociedade civil. Os métodos de ensino e aprendizagem também foi algo muito discutido, os métodos tradicionais perderam espaço e começaram a ser estudados a fim de compreender quais deles eram os mais eficazes para a alfabetização das crianças.

Palavras-chave: Memorial. Séries Iniciais. Métodos de Ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente memorial reflexivo retrata meu processo de ensino e aprendizagem desde as séries iniciais, meados dos anos de 1990, até minha segunda graduação, no curso de Pedagogia.

Iniciei minha alfabetização com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB), neste período não era obrigatória a frequência na Educação Infantil, anos após, a LDB é reformulada sendo que em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei nº 9.394, passando a ser obrigatória a frequência na educação básica, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

As lutas e movimentos sociais fizeram com que a educação passasse a ter um outro olhar, um olhar de maior cuidado e atenção voltado ao interesse da criança. A criança que até pouco tempo era vista como adulto em miniatura, não tinha direitos e nem vez na sociedade, ela passa a ter outro sentimento quando as famílias começam a se aproximar dos filhos, pensando na educação.

Os métodos de ensino e aprendizagem também foi algo muito discutido, os métodos tradicionais perderam espaço, surgindo outros métodos que deram a esperança de suprir as necessidades que os métodos tradicionais não foram capazes de alcançar.

---

<sup>1</sup> tais.zanatta@unoesc.edu.br

<sup>2</sup> alice.pandolfo@unoesc.edu.br

<sup>3</sup> carmen.lazarotto@unoesc.edu.br

Embora houvesse uma grande evolução em questão de educação no Brasil, ainda muito precisa ser feito e estudado, as leis e regulamentos estão no papel, porém pouco se tem colocado em prática. Não vamos muito longe, alguns professores ainda adotam o método tradicionais, não que ele seja ruim, porém precisamos fazer uma mescla com os demais, garantindo um ensino de qualidade e mudança na alfabetização e letramento de nossas crianças.

## **2 MEMORIAL REFLEXIVO: HISTÓRIA DO MEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Voltar para sala de aula foi algo desafiador para mim, casada, dona de casa, mãe de um menino e trabalhadora, aos vinte e nove anos. Para realizar um sonho, deparei-me em uma sala de aula com 28 colegas, todas recém saindo do ensino médio. O curso de Pedagogia sempre foi meu objetivo pessoal, embora já tenha uma formação acadêmica no Curso de Serviço Social.

Para minha realização, acabei voltando para a sala de aula no ano de 2016 e, hoje, já estou no terceiro período do referido curso, sonhando com o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais.

A fim de realizar uma atividade interdisciplinar entre os Componentes Curriculares cursados no 3º período do curso, os professores nos propuseram a o desafio de construir um memorial reflexivo sobre o meu processo de aprendizagem.

No memorial, então, inicialmente, escreverei sobre o meu ingresso na Educação Infantil, que foi na Escola Emma Balke, após fui para a Escola de Educação Básica Alberico Azevedo onde ingressei nas séries iniciais permanecendo até o terceiro ano do ensino médio. Minha primeira graduação foi na Unoesc, onde me formei em 2010 e dois anos depois, nesta mesma instituição, concluí a Pós-Graduação em Saúde Mental.

Busquei autores como, Angotti (1994), Oliveira (2002), Mortatti (2006), Redin (2007) e Cagliari (1998), entre outros, com o objetivo de embasar teoricamente meu processo de construção de aprendizagem desde a infância, especificamente no meu processo de alfabetização e letramento, até os dias atuais.

Minha inserção na vida escolar começa aos três anos de idade. Naquela época, a Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB), era regida pelos princípios da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, momento em que não era obrigatória a frequência na Educação Infantil. De acordo com o Art. 19, “Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.” (BRASIL, 1971). A Educação Infantil não era obrigatória, essa LDB era anterior à criação da Constituição Federal de 1988, motivo pelo qual ficou conhecida como Constituição Cidadã, período em que a educação passou a *ser direito de todos e dever do estado*.

No processo histórico muito se evoluiu desde o conceito de criança e infância até o papel que essa criança passou a exercer na sociedade. Sabemos que na Era Medieval as crianças eram vistas como adultos em miniatura, meros seres biológicos, sem direitos e deveres sociais. Kuhlmann Júnior e Fernandes (apud REDIN, 2007, p. 12), já dizia: “inegavelmente, crianças têm sido vítimas da exploração, sob os mais diversos aspectos, ao longo da história, até o momento presente.”

Na modernidade, no entanto, o conceito de infância começou a ser visto como categoria social, com características comuns, embora em espaços diferentes. A família deixa de ser “portas abertas” e começa a ser mais reservada e afetivas.

Em meados dos anos 1990, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Passou-se a entendê-la como um ser sócio-histórico, em que a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva interacionista tem como principal teórico Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, fazendo parte de uma cultura concreta (OLIVEIRA, 2002).

A educação, para a Vygotsky, é o desenvolvimento pleno, o homem se transforma e é transformado através de experiências, a criança que frequenta uma instituição de educação infantil deverá contar com o meio, no sentido de ser o mediador, abrindo-lhe a porta para o conhecimento (OLIVEIRA, 2002).

No ensino fundamental, alguns anos após, reformulou-se a Lei e em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9394/96, também conhecida por Lei Darcy Ribeiro, por ser este o relator da referida lei. Essa nova legislação trouxe em seu Art. 4º a obrigatoriedade do ensino fundamental.

Meus pais me matricularam no Jardim, (hoje conhecido como maternal) na Escola Emma Balke, no município de São Miguel do Oeste. Nesse período, lembro-me que me divertia muito, eram realizadas gincanas, brincadeiras lúdicas e festas comemorativas. Aprendi muito também, o nome das cores, os números, as vogais, inclusive amarrar cadarços, não lembro o nome da professora, mas lembro de que era muito acolhedora, atenciosa e respeitosa conosco.

Faz-se importante comentar sobre as brincadeiras e a ludicidade no desenvolvimento do aprendizado das crianças. Angotti (1994) afirma que segundo Froebel o brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano, por ser a autoativa representação do interior. A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem e de todas as coisas.

A brincadeira ajuda na socialização das pessoas sejam crianças ou adultos, promove a interação, ajuda no desenvolvimento da identidade, revela a visão de mundo que possui e ajuda na superação dos medos, vergonha, timidez e inibição.

A criança é um sujeito social, histórico e cultural, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura em um determinado momento histórico. Sendo assim, é necessário que os educadores percebam suas expectativas e sejam sensíveis quanto à forma de ensinar.

Comecei a aprender, como já mencionado, as vogais, números e letras ainda na pré-escola, embora naquele período, os educadores tivessem adaptado o método do construtivismo, lembro-me de que o método analítico-sintético ainda apresentava uma forte influência.

Hoje se discute qual o melhor método para se alfabetizar, se é que existe um método completo para ensinar as crianças, Frade (2005, p. 16), retrata que as decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino são tomadas em função dos conteúdos de alfabetização que se quer ensinar e do conhecimento que o professor.

Fui alfabetizada com a Cartilha Caminhos Suave, o conteúdo da cartilha propunha um processo de alfabetização realizada pela associação entre imagens e palavras-chave, sílabas e letras. De acordo com Pereira (2017), o objetivo é de orientar o trabalho a ser desenvolvido; a cartilha era acompanhada por um Manual do Professor, e cada lição era antecedida de uma história associando os personagens às palavras-chave, seguida de orientações de como apresentar o cartaz correspondente à palavra-imagem. Aos seis anos, fui para a primeira série, passando a estudar na Escola Estadual Alberico Azevedo, onde estudei até o terceiro ano do Segundo Grau.

Nesse período ganhei uma coleção de livros de fitas K7 com histórias da Disney da minha madrinha, como ainda não sabia ler colocava as fitas K7 no rádio e ficava ouvindo as histórias e olhando os desenhos das páginas dos livros. Lembro que a coleção era toda em capa dura na cor azul, e as figuras e desenhos eram bem coloridos. Eu me achava o máximo com aquela coleção, pois não era qualquer criança que poderia ter.

Na escola aprendi com o método sintético. De acordo com o Ministério da Educação (2012) o método silábico é agrupado em três métodos: o alfabético, o fônico e o silábico. No método alfabético decoramos o alfabeto, letra por letra, para depois aprender ligando uma letra na outra que formaria uma sílaba e posteriormente uma palavra. No método fônico era trabalhada a parte dos fonemas, ou seja, a unidade mínima a ser estudada é o som, junto com ele a real relação entre a palavra falada e a escrita. Iniciando o ensino das vogais, depois as consoantes e, em seguida, a relação entre ambas.

No método silábico, era trabalhado das partes para o todo, sendo feita das sílabas simples para as mais complexas, apresentando palavras-chave que servem para indicar as sílabas que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Isso era evidente, pois a

professora fazia cartazes com as iniciais das letras, sílabas, e vogais e ao lado delas colocava uma figura para relacionarmos o nome com a letra. Também tínhamos exercícios impressos no mimeógrafo com cheiro de álcool que adorávamos receber, pois sempre pintávamos antes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

O pêndulo passa a deslocar-se não mais entre métodos sintéticos, de um lado, e métodos analíticos de outro, mas entre ambos, qualificados de “tradicionais”, de um lado, e a “desmetodização” proposta pelo construtivismo, de outro, entendendo-se “desmetodização” a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização. (SOARES, 2016, p. 22).

Sobre os métodos, Mortatti (2006) defende que não existe um método certo para se alfabetizar, é ironia se pensar que um método possa resolver a questão de alfabetização no Brasil, por outro lado, o método é sim tão importante quanto às outras questões envolvidas no processo multifacetado.

Outro ponto importante é que as teorias não chegam da mesma forma para todos os professores. A sua divulgação, algumas vezes, ocorre num campo de lutas e conflitos. Temos o desenvolvimento científico da área, mas também um outro campo de produção de conhecimento: o da experiência acumulada de vários professores sobre como desenvolver a didática da alfabetização. Assim, não há uma simultaneidade entre a divulgação científica e a transformação das práticas, primeiro porque as fontes de conhecimento dos professores são diversificadas e, segundo, porque é necessário um tempo de experimentação para que novas práticas se instalem. (FRADE, 2005, p. 11).

Precisa-se levar em consideração as diferenças das crianças, seja ela social, cultural ou mental. Cada indivíduo, antes de chegar à escola, possui uma vivência, e cabe ao professor realizar uma análise de qual o método mais adequado para a turma, isso não impede que seja realizada uma mescla deles, como já salientamos.

É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer [...] E é também de seu conhecimento que se podem engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever; em defesa, enfim, de seu direito de, por meio da conquista da leitura e escrita e sobretudo de seu sentido, não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito, codificar e decodificar signos lingüísticos, na ilusão de um dia, quem sabe?, poderem finalmente ler e escrever. (MORTATTI, 2006 p. 15).

Porém, a preocupação com a função social da escrita e com as hipóteses dos alunos deve ser o objetivo central do professor, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC prevê que:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) aborda que a alfabetização é uma das prioridades nacionais no contexto atual, cabe ao professor alfabetizador auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. O professor precisa ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico, ou seja, de a língua ser apenas uma representação de letras e palavras sem significado nas interações sociais. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Neste momento, é importante esclarecer que existe uma diferença entre alfabetização e letramento, a alfabetização é a ação de ensinar e aprender a escrever ler e escrever já, o letramento é o estado ou a condição de quem cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47).

Muito se tem questionado sobre o processo de leitura e escrita, na etapa inicial de aprendizagem da língua escrita, ensina-se a ler ou ensina-se a escrever? Soares (2016) aborda que, historicamente a leitura foi o objeto da alfabetização, até os anos 80 os métodos sintéticos e analíticos privilegiavam a leitura, a partir daí começa-se a pensar nesse privilégio, tornando-se uma questão.

Soares (2016, p. 26-27):

Nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e escrita. [...] Surge então o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem [...] mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita.

A forte influência do processo de leitura para escrita na alfabetização estava marcada no meu processo, acredito ter aprendido a ler e depois a escrever, pois, primeiro olhávamos as letras, depois repetíamos e por último contornávamos nas cartilhas.

Soares (2016) afirma que a aprendizagem da escrita não é um processo natural, e sim, uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto.

Os recursos na minha época de alfabetização eram escassos e não tínhamos muito acesso a materiais como se tem hoje, lembro-me que íamos assistir a filmes em uma sala onde se juntavam duas, três e até quatro turmas com uma televisão quatorze polegadas, mas mesmo assim íamos felizes, pois se tratava de uma aula diferente, geralmente era pra assistir a desenho animado.

Não posso esquecer de mencionar os ditados que as professoras faziam, sempre tinha um pouco de medo e ao mesmo tempo receio de errar as palavras, pois os colegas sempre tentavam comparar quem acertou mais palavras. Cagliari (1998), explica que esse método não leva em conta que o aluno pode ter outras estratégias para escrever e lidar com a autografia.

De acordo com Cagliari (1998, p. 294): “Na escola, algumas vezes, são feitos ditados apenas para controlar a disciplina, castigar a classe ou simplesmente ocupar um tempo ocioso, que o professor não sabe aproveitar. Tal atitude é tão absurda que nem merece comentários.”

Essa citação retrata muito bem o sentimento que tinha em fazer ditados, ainda segundo o autor Cagliari (1998), existem outras formas de fazer ditados para os alunos, a cópia é uma delas, não a cópia mecânica, mas a cópia que instiga ao aluno descobrir o que está escrito, qual a letra e que palavra formou.

É evidente que houve uma grande evolução nos tempos atuais, podemos afirmar que vivemos em uma era midiática, quase todas as crianças possuem acesso ao computador, internet e materiais eletrônicos. A leitura é muito incentivada pelas escolas, famílias e sociedade, podemos encontrar bibliotecas ricas com grandes volumes de obras.

A biblioteca da escola por tempo ficou fechada por não ter livros e nem espaço adequado para ser implantada. Os professores, em alguns dias, se reuniram e organizaram a biblioteca escolar, posto isso, a professora fazia-nos pegar toda semana um livrinho e levar para casa, com o intuito de nos apaixonarmos pela leitura. São os pequenos gestos que nos transformam, e transformando aos poucos conseguimos transformar um todo.

Parece-me que a leitura não era tão importante para a alfabetização como ela é reconhecida hoje, sabemos que a literatura infantil envolve todo ambiente familiar, desde a criança que escuta o

adulto que conta, até o adulto que lê para a criança, a imaginação faz parte do mundo dessa leitura, bem como o envolvimento e a distração. Além de ser uma forma lúdica de aprender.

Literatura infantil é dotada de fantasias, cores, magias, e emoções que fazem o leitor vivenciar o mundo do livro. Conforme Cadermatori (2010, p. 17): “a literatura infantil digna do nome, estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos.”

Tendo em vista a literatura como algo importante para o ser humano, hoje, muito se discute a questão dos gêneros textuais, eles aparecem como objeto de ensino e aprendizagem. De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), se a escola investe no ensino dos gêneros estará facilitando, a apropriação dos usos da língua.

Para realizar esse trabalho progressivo com os gêneros, o professor precisa conhecer bem quais habilidades os seus alunos já possuem e estabelecer quais são aquelas almejadas (perfil de entrada e perfil de saída esperado para aquele ano). Então, diagnosticar sempre deve ser sua primeira ação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 5).

Aborda-se novamente a questão de que os alunos possuem conhecimentos diferenciados, assim como capacidades diferenciadas para elaborar uma determinada atividade, o professor precisa ser atento ao diagnosticar o tema em que o aluno apresenta mais ou menos dificuldades. Ministério da Educação (2012) reforça que se trabalharmos com gêneros pertencentes a um único grupo, os alunos com dificuldades de lidar com gêneros deste grupo poderão encarar o ato da escrita como obstáculo constante, para isso, deve-se trabalhar o que o aluno também gosta e algo que lhe interesse.

Para concluir essa busca de memórias sobre as minhas vivências de aprendizagem, abordo como foi algo fascinador e ao mesmo tempo percebi o quanto se evoluiu em relação à educação; no princípio, a criança não era vista como um ser social, com direitos, garantias e deveres, as lutas sociais reconheceram a infância e as crianças como ser social, cultural e histórico, com direitos. Juntamente com os direitos veio o dever do Estado de prover com o seu bem estar e as leis que deram amparo a essa categoria.

Sabemos que embora muito se evoluiu, ainda precisamos continuar lutando pela educação para todos e conquistar crianças, jovens e aprendizes a se apaixonarem pelo conhecimento, acabando de vez com a taxa de analfabetismo por evasão escolar.

Chegando ao Ensino Médio, fui dedicada aos estudos, tinha muita cobrança do meu pai, principalmente porque na época precisávamos comprar os livros e apostilas, pois o Estado não fornecia, meu pai cobrava, pois ele dizia que era só isso que precisava fazer: estudar. Tive ótimos mestres, uma professora de língua portuguesa que nunca esquecerei, pois era rígida e exigia muita

leitura, através disso li toda a coleção de Machado de Assis e José de Alencar, e era apaixonada pela coleção Vaga-Lume.

Formei-me no ensino médio com o intuito de ser professora, porém fiz o curso de Serviço Social. Encantei-me pela luta da classe trabalhadora, pela questão social e principalmente pelas políticas públicas. Tudo serviu para evolução, aprendizado e conhecimento, e acredito que não foi por acaso que fiz essa graduação, imagino que estando em sala de aula poderei ter uma visão mais ampliada para o desafio docente.

### 3 CONCLUSÃO

Ao término desse memorial reflexivo, considero ter um grande avanço no meu processo acadêmico, além de refletir sobre como se desenvolveu a minha alfabetização também pesquisei, estudei e exercitei o conhecimento que se tem nos métodos de ensino e alfabetização e o processo histórico deste no Brasil.

A atividade proposta pelos professores do 3º período do curso de Pedagogia da Unoesc – Campus de São Miguel do Oeste, em elaborar um memorial reflexivo a cerca do processo de ensino e aprendizagem de cada um, certamente foi algo desafiador, mas, ao mesmo tempo, uma atividade relevante pois abordamos os métodos de ensino e o processo pelo qual a criança passa para se tornar alfabetizada e posteriormente letrada.

Pode-se, assim, pensar, reviver e refletir como me alfabetizei, e com que métodos de ensino, percebendo que o método tradicional era muito presente na época da minha alfabetização.

Foi abordado um breve relato das legislações vigentes nos anos 90, bem como, as leis que embasavam a educação infantil naquela época e a evolução que percorreu ao passar dos anos.

Autores como Angotti (1994), Oliveira (2002), Mortatti (2006), Redin (2007) e Cagliari (1998), exerceram uma grande influência para o processo de aprendizado da criança, apresentei-os tentando correlacionar com o processo que vivenciei.

Essa atividade também me fez pensar que tipo de pedagoga eu quero ser. Aquela que escolhe um método e se enquadra nele, ou, uma pedagoga capaz de identificar a vivência dos alunos, sabendo respeitar e adequar os métodos de acordo com as suas necessidades.

### REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. O ensino fundamental. In: OLIVEIRA, R. L.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 31-46.

ANGOTTI, M. **O Trabalho Docente na Pré-Escola**: Revisitando Teorias, descortinando Práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.

BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo**: lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei n. 9.394/96. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 mar. 2017.

CADERMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAGLIARI, L. C.; CAGLIARI, G. M. **Alfabetizando sem o Bá, Bé, Bi, Bó, Bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: histórias, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: MEC/Ceale, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**. Brasília, DF, 2012.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. de O. **Educação Infantil Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Cadernos de Alfabetização**. 2012. Ano 3. Unidade 5. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 25 maio 2017.

PEREIRA, L. C. Cartilha Caminho Suave. **InfoEscola Navegando e Aprendendo**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/cartilha-caminho-suave/>>. Acesso em: 25 maio 2017.

REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

# ORALIDADE: UM GRANDE DESAFIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aline C. Menegotto<sup>1</sup>  
Loiri Maria Casagrande Schmitt<sup>2</sup>

## RESUMO

Nos Anos Iniciais, é indispensável trabalhar com a oralidade, um dos eixos norteadores do ensino de língua materna. Objetiva-se com este relato apresentar práticas pedagógicas de oralidade, vivenciadas no Estágio de Docência, no 4º ano do Ensino Fundamental, envolvendo o tema “Oralidade: um grande desafio na prática pedagógica” e o subtema “Anita Garibaldi”. A pesquisa classifica-se como qualitativa, analisando as práticas pedagógicas vivenciadas no decorrer do estágio. As vivências do estágio permitiram concluir que cabe ao professor desenvolver, de forma consciente, as habilidades orais em seus alunos para que possam participar, com propriedade, tanto na escola quanto fora dela, de momentos de interlocução.

Palavras-chave: Oralidade. Anos iniciais. Práticas pedagógicas.

## 1 INÍCIO DA DISCUSSÃO

Atualmente, há uma grande necessidade de se abordar os aspectos da língua oral nos anos iniciais do ensino fundamental, oportunizando ao educando, um conjunto de competências que o torne capaz de se relacionar na sociedade na qual está inserido, habilitando-se, assim, a utilizar a língua de acordo com os seus diferentes usos sociais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa - ensino de 1ª a 4ª série (1997), pode-se entender a importância de se trabalhar a linguagem oral na escola.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. (BRASIL, 1997, p. 38).

O motivo pelo qual se deu o interesse em realizar uma pesquisa bibliográfica que pudesse embasar a prática pedagógica abordando a “oralidade” foi porque, durante o estágio de observação, no 5º período, no componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia I, do

<sup>1</sup> Egressa do Curso de Pedagogia; Pós-graduanda em Psicopedagogia na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; alineunoesc@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Linguagem; Professora e orientadora de estágio do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; loiri.schmitt@unoesc.edu.br

Curso de Pedagogia, surgiram vários questionamentos em relação à oralidade, mais especificamente por que não deixar a criança falar no momento em que ela sentia a necessidade de opinar acerca de textos em estudo ou assuntos em discussão. A partir desse olhar, decidiu-se pelo tema “Oralidade: um grande desafio na prática pedagógica”, objetivando, assim, entender, via pesquisa bibliográfica, o que é a oralidade, seus usos e formas e as possibilidades de comunicação oral que podem ser trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula.

Na 7ª fase, no componente de Estágio Curricular Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, primeiramente, fez-se o estágio de observação na turma na qual fora desenvolvida a prática do estágio para melhor entender como realmente ocorre o processo pedagógico, a relação professor-aluno e aluno-aluno. Posteriormente, considerando as particularidades da turma, o tema “Oralidade: um grande desafio na prática pedagógica” e o subtema sugerido pela escola “Anita Garibaldi”, planejou-se as atividades e produziu-se o material necessário à ação pedagógica (Estágio de Docência), no 4º ano de uma escola da Rede Particular da cidade de São Miguel do Oeste – SC, no período de 25 a 29 de abril de 2016, com o objetivo de desenvolver, no período de 20 horas, situações de aprendizagem voltadas ao subtema “Anita Garibaldi”, valorizando a oralidade (falar/ouvir – ouvir/falar).

Destaca-se que o tema “Oralidade: um grande desafio na prática pedagógica” e o subtema “Anita Garibaldi” estiveram, no decorrer do estágio, relacionados através das mais diversas práticas pedagógicas relacionadas principalmente à oralidade. Porém, não se deixou de trabalhar a leitura, a escrita e a análise linguística, pois todas as habilidades e competências desses eixos norteadores do ensino de língua materna dão suporte às demais disciplinas do 4º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa realizada classifica-se como qualitativa e a partir da experiência vivenciada, no decorrer do estágio de docência, no 4º ano do Ensino Fundamental, destacam-se elementos que foram analisados à luz dos referenciais teóricos que constituíram esse estudo.

Tem-se, portanto, com este relato o objetivo de discutir questões relacionadas à oralidade, no contexto escolar, e apresentar práticas pedagógicas, vivenciadas no Estágio de Docência, no 4º ano do Ensino Fundamental, envolvendo o tema “Oralidade: um grande desafio na prática pedagógica” e o subtema “Anita Garibaldi”.

## **2 ORALIDADE: UMA BREVE ABORDAGEM**

O termo oral tem sua origem no latim (*oris* = boca) e se refere a tudo o que se transmite pela boca. Reporta-se, pois, à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário

à produção e à propagação desses sons e com as cavidades de ressonância (faringe, boca, nariz) que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Os autores ressaltam ainda que não se pode pensar a oralidade sem a entonação, a acentuação e o ritmo. Esses fatos prosódicos são fatos sonoros e podem ser analisados em termos quantificáveis de intensidade, altura e duração. O domínio consciente dessas dimensões ganha relevada importância quando a voz está a serviço da produção de textos.

Vale destacar que em situações reais de uso língua oral entram em ação, além dos fatores linguísticos, vários fatores extralinguísticos de relevada importância à situação sociocomunicativa: expressões fisionômicas, postura corporal, movimentos, troca de olhares, gestos, distância, posição dos locutores e a vestimenta.

O trabalho com a oralidade tem por objetivo desenvolver as habilidades linguísticas do falar e do escutar e, nesse caso, escutar não se traduz apenas em manifestar respeito pelo interlocutor, mas também observar a discussão, a conexão das ideias e, se for necessário, fazer contestações. “Escutar é o aspecto afetivo, cultural, emocional da audição. Ouvir é um ato mecânico, já que estruturas físicas estão a postos para que isso aconteça [...] Mas escutar é diferente. É dar tempo para interpretar aquilo que está sendo ouvido.” (GOMES, 2009, p. 99).

A oralidade só irá se desenvolver se houver meios necessários para que isso aconteça, por exemplo: atividades interativas que envolvam os participantes, pois é a prática de falar/escutar. Assim, o ouvinte aprofunda seus conhecimentos podendo dialogar com o outro, trocar ideias e, conseqüentemente, poder ampliar seus conhecimentos através da interação que a linguagem oral proporciona.

Antunes (2003, p. 102) esclarece que:

[...] saber adequar-se às condições da interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir, de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo, de argumentar a favor de uma ideia, de dar instruções, de narrar experiências vividas, de descrever com clareza ambiente, pessoas, objetos, fatos, em fim a ajustar-se a imensa variedade de situações da interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais.

Entendendo a oralidade como uma das modalidades mais importantes que o ser humano apresenta para se comunicar, no meio em que vive, torna-se fundamental que o ensino das formas orais também seja inserido, de forma consciente e com sério planejamento, nas instituições de ensino.

## 2.1 ORALIDADE NA ESCOLA

Todo o professor deve estar consciente de que não é dever da escola ensinar o aluno a falar. Talvez seja por isso que a escola, ao longo dos anos, não tenha se dado conta de que era seu o dever ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando se deu conta de sua real função, a fez de maneira inadequada, simplesmente corrigindo a fala dos alunos, pois considerava esta incorreta. Os professores fizeram isso com a esperança de evitar que fossem escrever errado, impulsionando, assim, o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade considerada “correta”. Portanto, “[...] depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.” (BRASIL, 1997, p. 38).

Não adianta o professor somente aceitar o aluno como ele é. Há, pois, a necessidade de proporcionar-lhe instrumentos para aperfeiçoar sua fala para ser usada em locais onde não serão aceitas suas formas de expressões oriundas de sua comunidade. É preciso então ensinar os alunos a usar a linguagem em locais públicos, fazendo uso da linguagem oral cada vez com mais competência.

Acredita-se que a inserção da oralidade, em todos os níveis da Educação Básica, é de fundamental importância. Tem, aos poucos, conquistando um maior espaço nas escolas, mas ainda não se pode afirmar que conquistou totalmente os espaços que necessita. Entretanto, o fato de não ser trabalhada como verdadeiramente deveria ser, em sala de aula, envolve o conhecimento e a percepção de mundo do professor, pois trabalhar a oralidade vai além de conversar, é necessário apresentar situações reais que eles poderão enfrentar, apontando o tipo de linguagem para cada situação.

Nesse sentido, afirma Marcuschi (2005) que a escola deve ir ai além, buscando uma maior valorização da oralidade no contexto do sistema formal de ensino, sobretudo com uma visão da interdependência entre a oralidade e as formas de letramentos.

O professor, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, deve proporcionar a seus alunos situações e atividades em que eles possam demonstrar suas habilidades orais. Moreto e Ferro (1998, p. 78 apud ROSSO, 2009) afirmam que o trabalho com linguagem oral deve ocorrer no interior de atividades significativas (seminários, teatros, simulações de programa de televisão, rádio...). Enfatizam também ser importante trabalhar entonação, dicção, gesto e postura, elementos complementares para conferir sentidos aos textos. Essas atividades propiciam a veiculação e a análise das variedades linguísticas e demonstração de seus respectivos valores enquanto meios legítimos de expressão. Criam, também, para o professor, as normas consensuais que regulam essas ocorrências como: ouvir o outro com atenção, guardar a vez de falar, quando e como intervir, que formas utilizar.

O professor, em suas práticas pedagógicas, deve desenvolver uma série de habilidades relacionadas à oralidade que vão desde o respeito àquele que está falando, escutando com atenção o que fala, o monitoramento de seu próprio tempo de fala e, sobretudo, o conhecimento das características de gêneros orais (entrevista, debate, seminário...).

Elias (2011, p. 47) deixa evidente a importância da produção de texto oral:

[...] afirma-se fortemente que as produções textuais precisam ser significativas, ou seja, precisam fazer sentido tanto para quem produz quanto para quem escuta/lê aquela produção textual. [...] o engajamento em uma atitude mais sistematicamente reflexiva e crítica sobre sua própria linguagem e a linguagem do outro é fortemente influenciado pela imersão dos sujeitos em práticas de linguagem que sejam significativas para ele.

Antes de começar a trabalhar com a oralidade, o professor precisa respeitar a variedade linguística do seu aluno. Se no momento em que o aluno falar frente aos colegas, for criticado ou ser motivo para risos, poderá ter grandes dificuldades de se expor novamente em público, poderá carregar essa marca para o resto da vida. Os PCNs destacam que o trabalho com a língua oral além de exigir um planejamento cuidadoso da ação pedagógica:

Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. (BRASIL, 1997, p. 39).

É de relevada importância, na escola, “respeitar” as variedades linguísticas que lá aportam emanadas das mais diferentes realidades. Sabe-se, pois, que os alunos pertencem a diferentes contextos socioeconômicos e sociais, estes caracterizados por diferentes culturas e, sobretudo, por diferentes “falares”.

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas tem de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender as convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas. (BORTONI, 2004, p. 75).

Portanto, as diferentes culturas existentes na sociedade influenciam na fala e no desenvolvimento linguístico de cada ser humano, fala esta que chega à escola e que deve ser valorizada, porém, via práticas pedagógicas não excludentes, levando o aluno a se apropriar de novas formas de interação que atendam às necessidades de cada gênero oral.

Sabe-se que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem dado especial atenção à oralidade, quando faz a análise de cada uma das coleções de livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental para verificar qual é o enfoque dado às atividades orais. A análise detalhada do Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa (2012) permite afirmar que há ainda muitas lacunas nas coleções de livros didáticos dos anos iniciais em relação à modalidade oral da língua.

A exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros é o ponto mais fraco no trabalho com a linguagem oral nas coleções. Embora algumas tragam indicações para a construção dos gêneros, essas não chegam a se constituir como orientações para o plano textual dos gêneros orais: faltam critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, orientação para utilização de recursos de coesão. Os registros linguísticos formal e informal são com frequência indicados de acordo com a tarefa sugerida, mas sem orientação e/ou discussão sobre como esses registros são materializados, quanto à prosódia, a seleção vocabular, os recursos morfossintáticos etc. (BRASIL, 2012, p. 21).

Diante dessas lacunas apresentadas pelos livros didáticos, cabe ao professor dos anos iniciais planejar atividades diversificadas que contemplem todas as especificidades da modalidade oral (elementos linguísticos e extralinguísticos), envolvendo situações que exigem habilidades do ouvir e do falar em situações reais de uso de língua. Gomes (2011) apresenta algumas possibilidades de comunicação oral que podem ser trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula.

a) O diálogo

“Há participação de pelo menos dois interlocutores e implica sempre um sentido e um resultado, pois não se dialoga no vazio.” (GOMES, 2011, p. 140). Observa-se, pois, que quem fala quer ser compreendido, já quem ouve tem a autonomia de decidir se quer ouvir e compreender. O que entra sempre em jogo são as características da personalidade do receptor, que poderá preferir a mensagem emitida uma outra, através das reações que tiver após ouvir.

b) A entrevista

“Aqui também há o intercâmbio de dois interlocutores, mas a um deles caberá o papel de perguntar e ao outro de responder.” (GOMES, 2011, p. 141). Para que uma entrevista possa ter sucesso, é necessária a preparação de questões (perguntas) ordenadas de forma coerente, adaptadas ao nível sociocultural do interlocutor que irá respondê-las. O entrevistador deve sempre estar preparado para os imprevistos. E, ao final da entrevista, a formulação das respostas deve ser feita com muito cuidado para não fugir do conteúdo/linguagem do entrevistado.

c) A reunião-discussão

“O grupo se reúne para discutir um tema ou tomar uma decisão.” (GOMES, 2011, p. 142). Sempre precisa ser eleito um coordenador responsável pelo sucesso ou fracasso da reunião. Ele tem a função de apresentar o tema, abrir a discussão, reformular e recolocar as opiniões expressas, sem emitir a sua própria, assegurar que haverá um intercâmbio de ideias abrindo espaço para que os demais se manifestem e ao final da reunião fazer um resumo de tudo que foi discutido e decidido.

d) O estudo de caso

“Essa é uma atividade de grupo em que os participantes analisam uma situação, geralmente dramática.” (GOMES, 2011, p. 143). Primeiramente, um coordenador que será eleito pelo grupo, apresenta o fato que será estudado, todo grupo analisa a situação, aponta o problema central discute e analisa algumas soluções e quais serão suas consequências e seleciona aquelas que apresentarem maiores e melhores vantagens.

Irândé Antunes (2009), em sua importante obra “Aula de Português: encontro & interação”, dedica parte dela à questão da oralidade na sala de aula. Salienta sobre a importância de o professor intervir para que o trabalho com a oralidade tenha:

- *Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social*- O professor saiba ressaltar os pontos formais e funcionais que os textos orais e os textos escritos são diferentes. Como se sabe, as modalidades oral e escrita da língua guardam similaridades e apresentam diferenças. A escola não pode deixar de dar essas orientações nem de explorar as expressões próprias de um comportamento linguístico polido se pretende desenvolver a competência comunicativa dos alunos.
- *Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os demais diferentes tipos de interlocutores*- A atividade receptiva de que escuta o discurso do outro e uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. O professor pode desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, escutar, com atenção, o que ele tem a dizer. (ANTUNES, 2003, p. 103-105).

Diante do exposto, a escola deve trabalhar a oralidade em uma perspectiva de preparar o aluno para usos reais de língua oral, isto é, expressar-se oralmente em quaisquer situações, sejam elas mais formais ou menos formais, com competência linguística. Além disso, e não de menos importância, cabe à escola desenvolver a habilidade de ouvir o outro, ouvir para entender e, posteriormente, poder opinar, argumentar, contra argumentar, enfim, posicionar-se; ouvir pelo prazer de ouvir, ouvir para refletir e diante da reflexão ocorrer uma tomada de decisão, frente a alguns fatos que venham a acontecer em seu dia a dia. Para Geraldi (1991, p. 9 apud KOCH, 2002,

p. 19), “O falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução.”

É interessante destacar que não basta apenas saber falar, é preciso saber os sentidos das palavras e o que elas realmente significam em cada contexto de uso, pois muitas são geradoras de ambiguidades (desejadas ou indesejadas), outras são polissêmicas e se não houver cuidado podem ser interpretadas de forma equivocada. Portanto, para Koch (2002, p. 19), “[...] produtor e interpretador do texto, são, portanto, ‘estrategistas’ na medida em que jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção dos sentidos.”

No intuito de desenvolver as habilidades de falar e ouvir, os alunos, com a mediação do professor, poderão:

- contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as;
- relatar acontecimentos;
- debater, discutir cerca de temas mais variados;
- argumentar (concordando e refutando);
- emitir opiniões;
- justificar ou defender opiniões tomadas;
- criticar pontos de vistas de outros;
- colher e dar informações;
- fazer e dar entrevistas;
- dar depoimentos;
- apresentar resumos;
- expor programações;
- dar avisos;
- fazer convites;
- apresentar pessoas etc. (ANTUNES, 2003, p. 111-112).

Pode-se finalizar enfatizando que a linguagem oral deve ser trabalhada e explorada pelo professor, valorizando sempre as muitas variedades orais presentes tanto na escola como na sociedade, em seus mais variados segmentos, porém conscientizando os educados de que há a necessidade de se apropriar da variante de prestígio para, assim, dar conta de gêneros orais mais formais.

### **3 PRÁTICAS DE ORALIDADE: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS**

Far-se-á, aqui, o relato de experiências de oralidade vivenciadas durante a prática de estágio, realizada no 4º ano. Destaca-se que a oralidade é um dos eixos norteadores do processo de ensino aprendizagem de língua materna, na Educação Básica, juntamente com a leitura, a escrita e a análise linguística. É importante esclarecer que, durante 20 horas de estágio, trabalhou-se também com

práticas de leitura, de escrita e de análise linguística, porém dando-se ênfase à oralidade, orientadora da temática de estágio.

No primeiro dia de estágio, a estagiária iniciou a fala explicando a importância da semana de estágio o qual teria como subtema “Anita Garibaldi”. Para motivar as crianças, a estagiária se vestiu de Anita e apresentou a “Mala Catarina”, explicando que para descobrir o que havia nela, teriam que criar alguns versos, de preferência com rimas, considerando o que já haviam aprendido, na escola e com os pais, acerca do Estado de Santa Catarina. Em duplas, criaram. Após pediu-se para que colocassem o nome no rascunho para que pudessem trocar os versos entre eles e, assim, cada dupla promover a oralização dos versos que haviam recebido.

Para Leal, Brandão e Lima (2012), a oralização do texto escrito pode ser considerada uma interseção entre o eixo da oralidade e o da leitura, promovendo tanto o desenvolvimento da fluência da leitura quanto de habilidades típicas da comunicação oral.

Na sequência, a estagiária se dirigiu novamente à Mala Catarina, pois ainda havia alguma coisa dentro, então abriu e dentro estava um soneto trazido por Anita Garibaldi, o qual foi declamado enfaticamente pela professora estagiária. Na sequência, a turma foi dividida em grupos de quatro integrantes. Cada grupo recebeu separadamente cada um dos versos de uma estrofe e deveriam organizar a estrofe do soneto a partir do que haviam ouvido enquanto a estagiária o declamava. Todos os grupos tiveram êxito na organização da estrofe.

Nessa atividade, coube aos alunos uma das faces da oralidade: o ouvir. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa: ensino de 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997), é necessário organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que os alunos tenham que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena. Após a montagem das estrofes, fez-se a leitura oficial do soneto e a discussão oral a respeito do soneto, se as crianças gostaram de ouvir. Comentou que a autora do soneto **A Trajetória** (Gisele Kaminski Corso) é natural de São Miguel do Oeste e que o produziu, em 1999, quando era aluna da 3ª série do Ensino Médio, para participar do Concurso Literário Sesquicentenário da morte de Anita Garibaldi. Seu soneto foi classificado e faz parte de um livro que foi publicado em 1999 pela Câmara Catarinense do Livro.

No segundo dia, novamente apresentou a “Mala Catarina” e foi questionando sobre o que poderia ter dentro. As hipóteses foram variadas. Questionou-se também sobre as pessoas que faziam parte da vida de Anita Garibaldi, então como alguns já conheciam a história de vida dela, logo entenderam que se tratava de seu amor Giuseppe. Diante dessa colocação, abriu-se a “Mala Catarina” e lá estava a foto de Giuseppe, que trouxe consigo um pergaminho, contendo a biografia de sua amada Anita Garibaldi, a qual foi lida às crianças.

Após a leitura e discussão do pergaminho, fez-se o encaminhamento de uma atividade diferenciada. As crianças foram até a sala onde estava o data show e assistiram a um vídeo contando mais sobre a trajetória de vida de Anita Garibaldi. Conforme os alunos assistiam, eles deveriam ir anotando informações que achavam importantes referentes ao que estavam estudando, porque, posteriormente, iriam utilizar essas informações em sala de aula. Quando retornaram, juntos construíram a biografia de Anita Garibaldi, a partir das informações ouvidas e que anotaram durante o vídeo. Destaca-se, aqui, novamente o desenvolvimento de uma das habilidades da oralidade: saber ouvir com atenção a fala do outro, não importando se está face a face ou não.

No terceiro dia, para iniciar, a estagiária explicou que Anita e Giuseppe Garibaldi, em suas viagens de uma cidade para outra, enfrentaram vários tipos de climas, conheceram muitas vegetações e tipos de solo. Então foi explicado às crianças que o assunto trabalhado seria as camadas da Terra. Primeiro, receberam um texto informativo para que pudessem ler e conhecer um pouco mais sobre o assunto.

Cada aluno leu um parágrafo e, à medida que iam lendo, as dúvidas que surgiam eram esclarecidas. Os alunos com mais conhecimento também contribuíram com colocações acerca do assunto. Após a leitura, a estagiária comentou para os alunos o que iriam fazer com os materiais que estavam sobre o balcão, isto é, iriam construir um vivário, no qual destacariam todas as camadas da Terra: atmosfera, hidrosfera, litosfera e biosfera. Para melhor entender como seria montado o vivário, entregou-lhes um texto explicando os passos que deviam ser seguidos e começaram a trabalhar. Durante a montagem do vivário, uma aluna ia citando o que se precisava fazer.

Durante a leitura do texto sobre as camadas da Terra e a construção do vivário, enfatizou-se por vários momentos a importância de cuidar do planeta, pois se isso não acontecer não haverá alimentos, água potável e, principalmente, não haverá vida, pois é preciso plantar árvores para que o ar fique puro para poder respirar. Trabalhou-se essa atividade para que, na prática, pudessem entender a importância que cada um tem na preservação do planeta.

Durante toda a atividade, houve grande participação dos alunos, os quais contribuíram, oralmente, com seus conhecimentos acerca do assunto em discussão. Também demonstraram muita atenção durante as falas (colocações) da professora estagiária que, em função da temática do estágio “oralidade”, motivava a cada momento a participação ora ouvindo, ora falando.

Nesse dia, trabalhou-se também com matemática. Para iniciar, os alunos apresentaram a mercadoria que haviam produzido, em casa, e justificaram a sua escolha. Percebeu-se que os alunos se dedicaram muito para construir a mercadoria, capricharam nos detalhes. Para iniciar, dividiu-se a turma em dois grupos de nove integrantes cada, solicitando que cada grupo criasse uma mercearia

e desse um nome para o seu estabelecimento. Após a escolha, cada estabelecimento expos suas mercadorias no balcão. Primeiramente, cada grupo escolheu um integrante que faria o papel de vendedor e outro para ser o caixa. Disponibilizou-se às crianças notas de dinheiro sem valor e moedas. Os vendedores demonstraram facilidade em se expressar oralmente, isto é, conseguiam através de sua fala convencer os clientes e todos saíam satisfeitos do estabelecimento, pois eram muito bem atendidos. Conforme os PCNs de Matemática:

[...] o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. [...] a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação. (BRASIL, 1997, p. 26).

No último dia, retomaram o soneto *A Trajetória*, discutiu-se a temática, ouviram opiniões acerca do assunto abordado pela poetisa, opinaram, ouviram opiniões, levantaram hipótese. Após, explicou-se como se organiza e o que é realmente um soneto. Então, os alunos já tinham um conhecimento prévio daquilo que iriam desenvolver e, oralmente, iam produzindo versos os quais, em seguida, eram transcritos pelos demais componentes do grupo, até compor as estrofes.

Produzir textos na modalidade falada significa que os alunos devem ser orientados tanto para a preparação prévia quanto para o uso. Essa preparação prévia abarca uma excelente oportunidade de reflexão sobre a situação de comunicação, o público-alvo, a estrutura de participação dos interagentes e as especificidades do gênero, incluindo elaboração de quaisquer suportes (cartazes, esquemas, slides, etc). (CYRANKA; MAGALHÃES, 2012, p. 61).

Na sequência, fez-se os encaminhamentos relacionados à reescrita do poema em uma nova folha. Deveriam eleger um integrante do grupo para escrever, os demais deveriam focar seu trabalho para o desenho. Finalmente, confeccionou-se um livro de poemas e cada grupo oralizou o soneto que produziu.

Lidar com a poesia, por exemplo, traz para as crianças um trabalho significativo. Ela contribui de forma bastante positiva, pois ela é essencialmente um texto para ser oralizado. Poesia é uma forma aprimorada e distinta de linguagem, quer pela beleza das estruturas e pela riqueza de expressões, quer pela propriedade e viveza do vocabulário. (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 77).

É de grande relevância destacar que a produção do soneto foi um momento de compartilhar conhecimentos, ideias, e a descoberta de laços de amizade até então desconhecidos. Procurou-se organizar os grupos de uma maneira diferenciada para que não ficassem juntos apenas aqueles que

sempre estão juntos, mas sim fazer com que aqueles colegas que tinham pouco contato se unissem para realizar esse trabalho.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a oralidade é de extrema importância e, por isso, deve ser trabalhada, de forma consciente. O estudo realizado permite afirmar que, em muitos casos, ela passa despercebida aos olhos dos professores, que, talvez, não compreendem sua real importância. Por isso, faz-se necessária uma reflexão nas escolas e uma avaliação de como a oralidade vem sendo trabalhada. Cabe ao professor, portanto, desenvolver em seus educandos as habilidades do ouvir e do falar para que estes possam participar, tanto na escola quanto fora dela (sociedade), de momentos de interlocução com propriedade.

É interessante destacar também que por meio das vivências construídas através do subtema “Anita Garibaldi” foi possível ampliar os conhecimentos sobre esse assunto tão importante. Salienta-se que a todo o momento as crianças questionavam sobre o assunto em discussão, levantavam hipóteses e, com isso, entravam em contato com novas informações sobre a importância que Anita Garibaldi e tantos outros nomes tiveram para a história de Santa Catarina, da Itália e do Uruguai.

Durante o planejamento das atividades de estágio de docência, traçaram-se diversos objetivos, mas o principal foi desenvolver nas crianças as capacidades orais linguísticas e extralinguísticas. Sem dúvida, pode-se dizer que os objetivos foram alcançados, pois se percebeu que a todo o momento, quando os educandos se deparavam com as atividades orais, eles demonstravam muito interesse, ouvindo e falando com propriedade.

Fica evidente, aqui, a seriedade que o professor (a) de língua materna deve ter em relação à oralidade, pois é, sem dúvida, um conteúdo escolar e os professores precisam trabalhar, diariamente, seja com teatro, música, seminários, entrevistas, discussões acerca de assuntos do cotidiano, relato de fatos ocorridos, relato de notícias ouvidas na mídia ou até mesmo oralizando textos escritos.

#### REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português**: Encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI, R. S. M. **Educação em língua materna**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. da G. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>>. Acesso: 22 maio 2016.

CYRANKA, L. F. de M.; MAGALHÃES, T. G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 59-74, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Art-8-O-trabalho-com-a-oralidade-variedades-T%C3%A2nia-e-L%C3%BAcia-corrigidoformatado.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

ELIAS, V. M. **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, M. L. de C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. de M. A oralidade como objeto de ensino nas escolas: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita: princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROSSO, C. M. **A linguagem oral como estratégia de ensino**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua e Literatura com ênfase nos gêneros do discurso)– Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003D/00003D46.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



# **PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL NO CONTEXTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE FARMÁCIA DO OESTE DE SANTA CATARINA: COMPONENTES CURRICULARES DE ASSISTÊNCIA E ATENÇÃO FARMACÊUTICA E DE SAÚDE PÚBLICA**

Everton Boff<sup>1</sup>

## **RESUMO**

Trata-se de uma experiência na elaboração de um Plano Operativo (PO) do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Farmácia da Unoesc. A metodologia foi “Estudo de Caso”, que envolveu os momentos explicativo, normativo, estratégico e tático-operacional, tendo por referência o método Planejamento Estratégico Situacional (PES) de Carlos Matus. O problema priorizado foi “baixa carga horária dos componentes curriculares de Assistência e Atenção Farmacêutica e de Saúde Pública”. Foram elaboradas 10 operações e 17 ações, que levaram aos indicadores de monitoramento e avaliação para acompanhar a execução prática. No final, o trabalho mostrou a necessidade de alterações no PPC, revendo a matriz curricular, exigindo a participação e sensibilização das pessoas envolvidas com o curso de Farmácia da Unoesc.

Palavras-chave: Plano operativo. Assistência e atenção farmacêutica. Saúde pública.

## **1 INTRODUÇÃO**

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelas leis n.º 8142/90 e n.º 8080/90, a qual considera que a saúde é um direito de todos e um dever do Estado garantido mediante políticas públicas que visam reduzir o risco de doenças e de seus agravos, assim como preconiza a promoção, prevenção e a recuperação da saúde (BRASIL, 2013).

Dentro do SUS, a assistência farmacêutica, através de todas as atividades que envolvem a gestão do medicamento no serviço público, torna-se um dos determinantes do acesso da população a medicamentos essenciais (MARTINS 2008).

A assistência farmacêutica no SUS é composta pelas seguintes etapas: seleção, programação, aquisição, armazenamento, distribuição, controle da qualidade e utilização do medicamento (compreendendo nesta, a prescrição e a dispensação) (MEROLA et al., 2008). Além disso, é um

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Santa Maria; Doutorando em Ciências da Saúde na Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; everton.boff@unoesc.edu.br

conjunto de ações desenvolvidas por uma equipe multiprofissional, porém, quando o medicamento for o principal envolvido, tem o farmacêutico como ator central, buscando sempre a promoção, proteção e recuperação da saúde, tanto em nível individual como no coletivo (FOPPA et al., 2008).

Na prática, a assistência farmacêutica no SUS busca garantir o abastecimento contínuo e o uso racional de medicamentos nas Unidades de Saúde (US), tendo o cuidado de não apenas concentrar as ações no medicamento, mas também no cuidado integral do paciente (FOPPA et al., 2008).

Quanto a dispensação, tanto no âmbito público como no privado, é o ato farmacêutico de proporcionar um ou mais medicamentos ao paciente mediante apresentação da prescrição elaborada por um profissional autorizado. É nesse momento que o farmacêutico presta a atenção farmacêutica, informando e orientando o paciente sobre o uso adequado do medicamento, dosagem, influência dos alimentos, interação com outros medicamentos, reconhecimento de reações adversas e condições de conservação (MARTINS, 2008).

Cabe frisar que no dia 26 de setembro de 2013, foi publicada a Resolução do Conselho Federal de Farmácia (CFF) nº 586 que regula a prescrição farmacêutica. Com isso, o farmacêutico deixa de ser apenas um profissional que recomenda algo para o paciente e passa a ser um sujeito apto e autorizado a selecionar a melhor opção terapêutica, indicando os Medicamentos Isentos de Prescrição (MIP) assim como também firma a oferta dos serviços farmacêuticos, além de estar embasado para encaminhar o paciente para outros profissionais e/ou serviços de saúde.

Com isso, aumenta a importância da atuação do farmacêutico como “farmacêutico clínico”, atuando com mais proximidade e centrado no paciente, além de estar melhor inserido na equipe de saúde, possibilitando o desenvolvimento de competências relacionadas a farmacoterapia. Ainda, com a regulação da prescrição farmacêutica, também se torna mais valorosa a atenção farmacêutica, pois a orientação e o acompanhamento farmacoterapêutico são prioritários (PEREIRA; FREITAS, 2008).

A orientação farmacêutica inclui uma educação sobre o uso racional dos medicamentos, diminuindo assim as reações adversas e as interações medicamentosas (FREITAS et al., 2010).

Com o farmacêutico atuando em Farmácia Clínica percebe-se uma considerável redução dos agravamentos de patologias, principalmente crônicas, assim como nos custos para o sistema de saúde (MIRANDA et al., 2012).

A função dos farmacêuticos, principalmente no serviço público, está passando por uma vigorosa e rápida expansão. Atualmente o profissional farmacêutico está tentando reorientar-se para satisfazer as necessidades da comunidade, que têm sido introduzidas nos sistemas atuais de saúde. Há uma tendência mundial de fortalecer as atividades do farmacêutico junto ao paciente, visando um atendimento mais efetivo (BARROS et al., 2011).

De acordo com Alves e Ribeiro (2012), o farmacêutico encontra-se presente em toda a cadeia que envolve a responsabilidade quanto ao medicamento, principalmente quanto ao seu uso correto, seguro e racional. Com esta responsabilidade, garante a oportunidade de identificar, corrigir ou reduzir possíveis riscos associados à terapêutica.

Diante de tudo isso, é importante que o acadêmico do curso de Farmácia tenha uma formação embasada na essência e no foco principal de sua formação: o medicamento. Esta preocupação foi manifestada ainda no ano de 2004 quando Chaud e colaboradores divulgaram suas opiniões com relação às novas diretrizes curriculares para os cursos de Farmácia.

Segundo Chaud et al. (2004), até a publicação da Resolução CNE/CES 02 de 19 de fevereiro de 2002, a formação acadêmica do farmacêutico focava nas modalidades de análises clínicas, bromatológicas e indústria farmacêutica. Isso levava um detrimento dos conhecimentos relacionados com o uso correto, seguro e racional do medicamento, ou seja, a atenção farmacêutica. Ainda, menciona que os conhecimentos quanto à assistência farmacêutica eram superficiais e muito repetitivos e previsíveis, e principalmente, conduzidos por pessoas despreparadas para o ensino desta atividade.

O curso de Farmácia, assim como outros cursos da área da saúde, na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) está mais focado no modelo “biomédico” de atenção à saúde, desconsiderando os verdadeiros paradigmas da saúde pública o que reflete posteriormente quando os egressos dos cursos universitários começam a atuar nos serviços de saúde (ROSA et al., 2014).

Por isso, um dos grandes desafios atuais é formar acadêmicos com excelente preparo técnico, mas também com vivência prática e reflexões muito bem embasadas sobre o acesso universal, a qualidade e a humanização dos serviços de saúde, principalmente, no caso do farmacêutico, com a assistência e a atenção farmacêutica (CANÔNICO; BRÊTAS, 2008).

Para isso é necessário que um curso de formação, como o curso de Farmácia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), estabeleça a forma efetiva de implantar medidas completa que busquem atingir esta formação ideal com um olhar crítico e reflexivo (FREDERICO, 2011).

Quando um curso superior pretende esta alteração, deve focar os esforços na elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) com disciplinas voltadas para a saúde pública e saúde coletiva, com uma carga horária suficiente para um bom processo de ensino e aprendizagem, além de uma estratégia pedagógica que insira o acadêmico no ambiente de atuação dos profissionais que atuam no SUS, aplicando então os conhecimentos que envolvam a Farmácia Clínica. Nesta inserção, é importante o acompanhamento dos profissionais do SUS, assim como da IES (FREDERICO, 2011; JUNIOR; NETO, 2011).

É relevante a abordagem das políticas públicas de saúde e de ações interdisciplinares em saúde na graduação do curso de Farmácia, pois enriquece a formação do acadêmico direcionando sua atenção às demandas no âmbito da saúde pública e da saúde coletiva (ROSA et al., 2014).

A interdisciplinaridade é caracterizada pela colaboração entre vários conhecimentos, ou entre departamentos heterogêneos de uma mesma ciência que conduz as interações propriamente ditas, ocorrendo reciprocidade dentro das trocas, com um enriquecimento mútuo e que exige mudanças na modalidade de produção de conhecimento, levando a transformações individuais e institucionais (JUNIOR; NETO, 2011).

Em todos os cursos da área da saúde, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), existe a possibilidade dos acadêmicos estarem inseridos na comunidade desde as fases iniciais do curso, possibilitando a formação de um profissional mais crítico, criativo e sensível aos problemas sociais (PIVETTA et al., 2010).

Ao inserir o acadêmico mais ativamente na comunidade, são necessárias novas abordagens de ensino-aprendizagem, deixando de lado as práticas assistencialistas que não retratam nada a realidade social que a maior parte da população brasileira vive. Também em muitos momentos é necessário (principalmente para efetivar o contato do acadêmico com a comunidade) não pensar apenas na disseminação de informações, mas também em conviver e implantar estas informações para o bem da população que será assistida e atendida pelo acadêmico. Para isso ocorrer, é necessária uma nova estratégia pedagógica, fazendo com que o acadêmico se sinta proativo, sendo protagonista de sua formação (BACKES et al., 2007; MENDES; MARZIALE, 2007).

A efetivação de um processo de ensino-aprendizagem nesse modelo vai ao encontro das DCN e dos princípios formativos do SUS, pois trata-se de uma metodologia participativa, problematizadora, cujos resultados são o aparecimento de práticas inovadoras e proativas (PIVETTA et al., 2010).

Desta forma, altera-se ou efetiva-se o perfil do egresso (dependendo da IES) como sendo um indivíduo com atitudes, habilidades e competências humano-interativas capazes de dar uma resposta as reais necessidades sociais das comunidades onde irão atuar. Isso ocorre porque o comportamento torna-se mais coerente devido a interdisciplinaridade no atendimento da população, seja no individual ou no coletivo (PINHEIRO, 2006; PIVETTA et al., 2010).

Desta forma, o presente trabalho busca discutir os componentes curriculares relacionados com a assistência farmacêutica do curso de farmácia da Unoesc, priorizando a discussão da carga horária dos componentes curriculares de assistência e atenção farmacêutica e saúde pública.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho é um relato de experiência, que retrata as atividades desenvolvidas durante a elaboração do PO, no módulo transversal do Curso de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica, que foi construído durante o exercício do Planejamento Estratégico Situacional (PES), conforme Matus (1993).

Segundo Cavalcante e Lima (2012), relato de experiência é uma ferramenta de pesquisa descritiva que busca trazer uma reflexão sobre uma ou várias ações que retratam uma experiência profissional e que seja de interesse da comunidade científica.

Assim, é relatado todo o processo de confecção do PO intitulado “plano operativo para os componentes curriculares relacionados com a assistência farmacêutica do curso de farmácia da Unoesc”, apresentando os seguintes momentos e fases:

- Momento Explicativo – Fase I (Matriz de priorização de problemas);  
Fase I (Relação dos descritores);  
Fase II (Espinha de peixe);  
Fase III (Revisão do momento explicativo);
- Momento Normativo;
- Momento Estratégico;
- Momento Tático-Operacional.

Este trabalho relata a forma da condução e ocorrência de cada momento, assim como as consequências das reuniões de trabalho realizadas e que conduziram para a conclusão do PO.

O local de realização do trabalho foi a Unoesc, campus de São Miguel do Oeste (SC), que é uma universidade pública não estatal, também chamada de universidade comunitária e teve a participação de cinco atores.

A primeira reunião para elaboração do PO, foi para identificar os problemas e/ou lacunas que se referem a área da Assistência Farmacêutica, considerando o PPC de Farmácia da Unoesc. Os atores foram selecionados conforme a área de atuação na Unoesc, sua experiência profissional e formação para uma discussão ampla, objetivando identificar as deficiências presentes no PPC, e assim, buscar soluções para sanar a problemática encontrada. Inicialmente foi explicado o que é um Plano Operativo, além dos seus objetivos e, ainda, como o mesmo é elaborado, finalizando com a explicação das vantagens da elaboração do mesmo.

Para a priorização do problema, todos elencados foram discutidos coletivamente entre os participantes. Após, cada um pontuou sua avaliação em uma planilha, a qual foi repassada para posterior somatória. No final, todos os participantes escolheram o problema priorizado.

Os indicadores foram apontados no momento tático-operacional, que, assim como nos momentos explicativo, normativo e estratégico, foram realizados com os mesmos atores que participaram desde o início da elaboração do Plano Operativo. A estratégia de ter os mesmos atores em todas as etapas foi devida aos mesmos estarem sempre disponíveis e envolvidos para a elaboração do trabalho.

O fato de “relato de experiência” não constituir pesquisa e sim atividade de planejamento e intervenção, fazendo parte da atividade profissional, não foi necessário a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois não envolveu animais e nem pessoas como sujeitos.

Assim, este trabalho apresenta de forma estruturada, uma ampliação do conhecimento sobre o objeto descrito, os pontos fortes e positivos, bem como os pontos fracos e negativos. Ainda, todas as implicações que o PO trouxe e trás para o curso de Farmácia da Unoesc de São Miguel do Oeste (SC), além das possibilidades de superação das limitações.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 MOMENTO EXPLICATIVO**

Na fase I do momento explicativo ocorreu a matriz de priorização de problemas. Neste momento, buscou-se identificar os problemas e/ou lacunas considerando a área da assistência farmacêutica, tendo por instrumento de análise o PPC do curso de Farmácia da Unoesc. Os atores convidados foram cinco, de forma que estivesse representado a coordenação e o corpo docente do curso, além de prestigiar a diversidade na formação e experiência profissional dos convidados.

Nessa fase, foi apresentada aos atores convidados a definição de PO, seus objetivos, como é elaborado e as vantagens de usá-lo como ferramenta de melhoria dos serviços. Os atores convidados mostraram-se receptivos e disponíveis para realizar todas as etapas e fases do trabalho.

Os problemas elencados para serem analisados na matriz de priorização de problemas foram: a) Os componentes curriculares de Assistência e Atenção Farmacêutica e de Saúde Pública não são relacionados entre si, como por exemplo, a existência de um ser pré-requisito para o outro (61 pontos); b) Falta de aulas práticas e/ou de vivências práticas no componente curricular de Assistência e Atenção Farmacêutica (73 pontos); c) Os componentes curriculares de Assistência e Atenção Farmacêutica e de Saúde Pública estão localizados em semestres na qual o acadêmico ainda

possui baixo conhecimento prévio para aplicação dos conhecimentos destes dois componentes (73 pontos); d) Baixa carga horária dos componentes curriculares de Assistência e Atenção Farmacêutica e Saúde Pública (81 pontos).

A pontuação maior do problema priorizado é devido a percepção dos atores participantes que o profissional Farmacêutico deve focar-se mais na população onde está inserido e para isso é necessária uma formação acadêmica de qualidade no grande âmbito da Assistência Farmacêutica e da Saúde Pública.

Para a obtenção da pontuação, todos os problemas elencados foram discutidos coletivamente entre os participantes, após, cada um pontuou em uma planilha de papel, na qual foi repassada para posterior somatória. Nas discussões prévias e posteriores a somatória da pontuação houve algumas discordâncias entre os participantes, porém sem a ocorrência de conflitos. No final, todos os participantes concordaram com o problema priorizado, na qual durante as discussões não houve modificações, incorporação, desmembramento ou complemento nos problemas levantados. Houve mais convergência nas discussões, pois todos os participantes estavam de acordo da necessidade de modificações quanto aos componentes curriculares em questão, buscando assim um maior envolvimento e comprometimento do educando com a assistência e atenção farmacêutica e com a saúde pública de forma geral.

Após a priorização do problema, foram elencados três descritores para este problema, que foram: a) O acadêmico não desempenha atividades práticas; b) O acadêmico não se envolve com problemas de saúde pública e de assistência farmacêutica; c) O acadêmico não possui argumentos suficientes para discutir os problemas que são estudados em ambos os componentes curriculares.

Já para a fase II do momento explicativo, realizou-se a confecção da matriz tipo “espinha de peixe”, em uma oficina com os mesmos atores que priorizaram o problema e elencaram os descritores. Como se tratava dos mesmos atores participantes, a explicação sobre o trabalho foi breve. Cada participante trouxe o seu olhar, de acordo com a sua formação e sua atuação profissional. Porém, todos foram unânimes quanto ao problema principal (priorizado), assim como as discussões foram muito convergentes quanto a identificação dos descritores. Para a montagem do diagrama “espinha de peixe”, a causa e a consequência convergente foram naturalmente encontradas nas discussões.

Como todos os atores envolvidos participaram desde o início da elaboração do PO, a revisão acabou sendo efetuada informalmente no decorrer da priorização do problema. Porém, em um outro momento, todos os atores novamente se reuniram e neste dia foi feita uma revisão minuciosa de todo o trabalho realizado até então. Após a revisão de todo o trabalho, chegou-se à conclusão que não teria motivo ou justificativa de alteração da redação e nem inclusão ou exclusão de termos ou

conteúdo, além do que já se encontrava no trabalho. Ainda, cada ator envolvido também analisou o trabalho isoladamente antes da reunião e durante esta reunião, a revisão foi coletiva.

A diversidade dos atores convidados para participar da elaboração do PO, principalmente na fase I do momento explicativo, objetivou ter uma discussão ampla, buscando identificar as deficiências presentes no PPC, e assim, buscar soluções para sanar as problemáticas encontradas, pois tinha, portanto, experiência de coordenação, de docência principalmente nas disciplinas relacionadas com a assistência farmacêutica e o conhecimento prático na gestão da saúde pública.

Na priorização do problema, percebeu-se uma preocupação de todos os atores quanto a inserção e desempenho dos acadêmicos na saúde comunitária, principalmente na assistência farmacêutica, pois foi unanimidade dos atores que o PPC não propicia esta inserção do acadêmico.

Os atores chegaram até os mesmos descritores devido ao fato que o futuro egresso está mais preocupado com o aviamento das prescrições, do que com a própria atenção farmacêutica e nem sempre se conscientizando do que é uma assistência farmacêutica. Ainda, o acadêmico não se entusiasma na busca de soluções dos problemas de saúde pública na sua comunidade, preferindo apenas realizar o que julga (muitas vezes erroneamente) ser apenas sua obrigação profissional.

Por isso a importância do profissional Farmacêutico buscar conhecimentos na área da Farmácia Clínica e na prescrição farmacêutica, pois são conquistas recentes, frutos de muitas lutas e que, a valorização dessas competências, enriquecem o amplo campo de conhecimento do Farmacêutico.

Tanto o problema priorizado quanto os descritores levantados, mostraram que os atores envolvidos no trabalho estão preocupados com a atuação do profissional farmacêutico nos diferentes níveis de atenção à saúde, buscando assim para a formação acadêmica, ações que beneficiem a população no campo individual e coletivo, buscando a promoção da saúde, prevenindo cotidianamente as doenças, somando-se aos assuntos relacionados com a assistência e atenção farmacêutica.

Assim, os atores manifestaram o desejo de formar um egresso com conhecimento social e que busque suas responsabilidades nesse âmbito, bem como que tenham compromisso com a saúde de toda a população.

### 3.2 MOMENTO NORMATIVO

O momento normativo foi realizado através de uma oficina, na qual participaram os mesmos atores que estiveram envolvidos em todo o momento explicativo. Todas as atividades e decisões que envolviam este momento foram feitas neste único dia, na qual a oficina iniciou às 13 horas e trinta minutos e estendeu-se até às 17 horas. Inicialmente foi explicado o que seria o

momento normativo, na qual foram feitos vários questionamentos de ordem funcional. Antes de iniciarmos os trabalhos, foi realizada uma revisão de todo o trabalho realizado durante as reuniões e/ou encontros do momento explicativo. Na revisão percebeu-se que não seriam necessárias alterações.

O ponto de partida deste momento foi a análise do diagrama tipo “espinha de peixe”. A partir da causa e da consequência convergentes, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: Discutir maneiras de sanar as lacunas existentes entre as diferentes gerações (professores e acadêmicos) na qual professores possuem poucos conhecimentos e experiências sobre a Assistência Farmacêutica, não permitindo que isso se reflita na formação dos acadêmicos do curso de Farmácia.

Além do objetivo geral, foram estabelecidos cinco objetivos específicos: a) Buscar a melhor forma de adaptar a carga horária dos componentes curriculares relacionados com a Assistência Farmacêutica; b) Inserir os acadêmicos em farmácias públicas (SUS) e em equipes de Estratégica Saúde da Família (ESF); c) Reordenar a colocação dos componentes curriculares de Assistência e Atenção Farmacêutica e de Saúde Pública para fases mais avançadas do curso; d) Qualificar os Professores Farmacêuticos quanto a Assistência e Atenção Farmacêutica; e) Aprofundar os estudos nas legislações que envolvam a Assistência Farmacêutica e a Saúde Pública de forma geral. Ao final, o resultado do momento normativo foi uma matriz contendo dez operações e dezessete ações propostas para enfrentar o problema “baixa carga horária dos componentes curriculares de Assistência e Atenção Farmacêutica (60 horas) e de Saúde Pública (30 horas)”, inseridos na 4ª fase e 2ª fase respectivamente da matriz curricular do curso de Farmácia.

O momento normativo foi trabalhoso e talvez o fato de alguns atores não serem farmacêuticos trouxe dificuldades na sua realização. A oficina deste momento foi única, sendo realizada em uma tarde com duração de três horas e trinta minutos ininterruptos. Com as decisões tomadas pelos atores, ficou evidente a concordância de todos quanto a importância do ato de planejar, sendo que o mesmo deve ser permanente, com possibilidades de revisões e até mesmo de reformulações conforme a necessidade e os recursos disponíveis.

Assim, deve-se frisar que conforme Matus (1993), o planejamento possui relação com a capacidade de governar. Sendo que governar precisa de projeto, capacidade de governo e governabilidade.

Ainda segundo Matus (1993), a capacidade de governo mostra a importância de mobilizar diversos recursos, principalmente operacionais. Já a governabilidade é a necessidade de construir alianças, diminuindo resistências ao projeto em discussão.

### 3.3 MOMENTO ESTRATÉGICO

O momento estratégico, assim como os momentos anteriores, foi realizado com os mesmos atores que participaram desde o início da elaboração do PO. Esse momento visou analisar a viabilidade e factibilidade das dezessete ações propostas no momento normativo. Apenas uma ação apresentou déficit, sendo ela: “estabelecer uma escala de acompanhamento do corpo docente com os acadêmicos a serem inseridos nas equipes de saúde do serviço público (além daqueles que estarão supervisionando os acadêmicos)”. Nesta ação encontrou-se o seguinte déficit: “falta de interesse dos professores em colaborar”. Então, definiu-se a seguinte atividade estratégica: “comprometer o corpo docente para a atividade”. As outras dezesseis ações não apresentaram déficit, não determinando, portanto, atividade estratégica.

Diante do que foi definido neste momento, visualiza-se a possibilidade de que será um trabalho difícil e que vai requerer algum tempo a implantação das mudanças sugeridas, uma vez que envolve alterar algumas normas institucionais, além do mais, envolverá o Conselho Universitário (CONSUN), além de ter que contar com o apoio e colaboração do curso de Farmácia do campus de Videira e Xanxerê, uma vez que nosso PPC é institucional. As ações que envolvem treinamentos e formação pedagógica dos docentes e inserção dos acadêmicos do curso junto aos serviços públicos de saúde serão de maior facilidade de implantação, pois exigem recursos humanos e a manutenção de boa relação com os gestores dos serviços públicos, uma vez que os envolvidos para a realização destas atividades são o coordenador do curso e os docentes credenciados nos componentes curriculares de Assistência e Atenção Farmacêutica e de Saúde Pública.

### 3.4 MOMENTO TÁTICO-OPERACIONAL

O momento tático-operacional foi realizado através de uma oficina, onde foram estabelecidos os indicadores de monitoramento e avaliação para acompanhar a execução prática do trabalho. Assim, após este momento obteve-se a matriz final do PO. Nesse momento participaram os mesmos atores que vinham colaborando desde o início do trabalho.

No momento tático-operacional o grupo de trabalho encontrou muitas dificuldades em preencher as tabelas, pois muitas das decisões apresentadas dependem de questões estatutárias, assim como de definições do curso de Farmácia dos outros campi.

Toda aplicação prática de um trabalho deve sempre ser discutida e avaliada com frequência, principalmente pelos atores envolvidos na elaboração do projeto ou da organização do trabalho que será executado. Assim, no decorrer de todo trabalho, podem ficar evidentes falhas, que implicam

sempre em novas mudanças que deverão buscar a organização do setor e/ou documentos, buscando sempre melhorar os serviços e/ou atendimentos (KUBO et al., 2003).

Com o trabalho elaborado, veio a preocupação da real efetivação de todas as intenções levantadas. A perspectiva talvez seja de resistências e questionamentos na colocação em prática do PO, pois depende de muitos atores além dos que participaram na elaboração do trabalho.

Porém, as modificações sugeridas são justificáveis e convincentes, pois refletem uma melhor formação dos acadêmicos, que estarão mais centrados com as demandas da comunidade, reafirmando assim, o verdadeiro papel do farmacêutico junto com a mesma. Um fator muito positivo percebido é que este trabalho desencadeou a percepção da necessidade de mudanças que buscam a formação do novo profissional farmacêutico, que é aquele que foca acima de tudo na sua responsabilidade com o social. Até o momento ainda não foram obtidos resultados, mas a partir de então, começa-se a discutir em nível de NDE Institucional tudo o que foi apresentado no PO, pois é o órgão inicial para ocorrer as discussões das alterações sugeridas, uma vez que congrega as pessoas que melhor vivenciam o curso de Farmácia da Unoesc.

#### **4 CONCLUSÃO**

Cada vez mais nos meios acadêmicos, em plenárias e fóruns dos Conselhos de Farmácia, busca-se discutir a formação farmacêutica, considerando e adaptando as novas realidades socioeconômicas e sanitárias das localidades na qual o acadêmico estará inserido.

Agir dessa forma, desenvolve e prepara o acadêmico de Farmácia para envolvê-lo com a atual realidade, deixando-o sensível ao contexto que enfrentará como futuro profissional da saúde.

Assim, discutir uma revisão de PPC ou matriz curricular, deve primordialmente buscar uma maior sintonia com as questões sociais e da realidade da saúde brasileira, para então estar inserido e preparado para saber enfrentar os atuais problemas, buscando sempre as suas soluções. É necessário considerar que a população está com novos hábitos de vida, na qual o estresse e o sedentarismo são algo muito presente e principalmente que a longevidade é uma realidade que deve ser sempre considerada na saúde pública, pois o envelhecimento populacional aumenta as chances de elevação das taxas de hipertensão arterial, diabetes, doenças degenerativas, além do uso irracional e errôneo dos medicamentos, a automedicação e principalmente a polifarmácia da população idosa.

Ainda, deve-se considerar a aprovação da Lei 13.021/2014, pois a mesma fortalece a assistência farmacêutica, a assistência à saúde, a atenção e a orientação farmacêutica e principalmente assegura a presença e atuação do profissional nos estabelecimentos farmacêuticos.

Desta forma, é importante formar um farmacêutico que esteja preparado para atuar nessa nova conjuntura da saúde individual e coletiva, sendo um prestador de cuidados que possa também ser veículo de mudanças positivas nos problemas sociais e de saúde da população brasileira, além do fortalecimento do Farmacêutico como profissional da saúde e educador no cotidiano do dia de trabalho.

Considerando o atual PPC do curso de Farmácia da Unoesc, para formação de um egresso com as características almeçadas, que são pertinentes para a atual conjuntura do país, são necessárias as alterações propostas no PO, com o foco no problema priorizado “baixa carga horária dos componentes curriculares de Assistência e Atenção Farmacêutica e de Saúde Pública”. Alterando a carga horária desses componentes curriculares, além da elaboração de ementários que trazem o acadêmico próximo da realidade social, consegue-se uma formação mais voltada para a promoção da saúde.

A atividade desenvolvida proporcionou o conhecimento e a aproximação com ferramentas do PES, efetivado principalmente com a elaboração do PO. Foi um trabalho muito enriquecedor e possibilitou uma visão crítica e que se preocupa com a problemática da formação deficitária dos acadêmicos do curso de Farmácia da Unoesc com a temática da assistência farmacêutica e a qualidade dos serviços farmacêuticos.

Infelizmente na elaboração do PO foi necessário contar sempre com os mesmos atores, já que outras pessoas convidadas não atenderam o convite, porém, os cinco atores envolvidos durante a elaboração de todo o PO, sempre foram atuantes e contribuíram de forma positiva e saudável no levantamento do problema e na busca das soluções para o mesmo.

Para a execução das ações, é necessária articulação e envolvimento dos demais membros do colegiado de curso, NDE do campus, e principalmente dos membros do NDE institucional, pois neste tem-se além de docentes do campus de São Miguel do Oeste, também docentes dos outros campi. Ainda, deve ser considerado a morosidade nos processos de alteração de PPC, pois existem situações regimentais que dificultam o trabalho, além de depender de decisões de instâncias internas superiores como a Pró-Reitoria Acadêmica e o CONSUN.

Para superar essas dificuldades, uma das alternativas é a elaboração de fóruns com essas instâncias superiores, buscando o convencimento das vantagens que as alterações trazem na formação do futuro profissional Farmacêutico.

Por isso a presença de uma boa articulação com os entes superiores é algo necessário para se trabalhar a persuasão na busca do propósito priorizado.

Porém, apesar de todas as dificuldades, pretende-se dar seguimento ao trabalho proposto, pois boa parte das ações elencadas dependem de iniciativas que partem da coordenação do curso, que se encontra totalmente aberta para essas alterações, considerando que no decorrer da provável

efetivação deste trabalho, serão mantidas discussões sobre as ações planejadas, como reuniões do colegiado do curso, do NDE de campus e do NDE institucional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, T. B. B.; RIBEIRO, A. M. Assistência farmacêutica no PSF (Programa saúde da família) em Anápolis-Goiás. In: ICIEGESI/I ENCONTRO CIENTÍFICO DO PNAP/UEG, 2012, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia, 2012.

BACKES, D. S. et al. The practice of teaching and learning about nursing management based on Freire's methodology. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 6, i. 1, p. 45-57, 2007.

BARROS, D. M.; CARVALHO, F. A. H. de; SENHORIN, G. Z. **A assistência e a atenção farmacêutica como instrumentos de formação de farmacêuticos educadores**. Rio Grande: Ed. FURG, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, até a Emenda Constitucional n. 72, de 02 de abril de 2013; Constituição do Estado de São Paulo, até a Emenda Constitucional n. 37, de 05 de dezembro de 2012 – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

CANÔNICO, R. P.; BRÊTAS, A. C. P. Significado do programa vivências e estágio na realidade do Sistema Único de Saúde para formação profissional na área de saúde. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 2, p. 256-261, 2008.

CHAUD, M. V.; GREMIÃO, M. P. D.; FREITAS, O. Reflexão sobre o ensino farmacêutico. **Revista Ciência Farmacêutica**, v. 25, n. 1, p. 65-68, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA. **Resolução n. 586**, de 29 de agosto de 2013. Regula a prescrição farmacêutica e dá outras providências. Publicada em 26 set. 2013.

FOPPA, A. A. et al. Atenção farmacêutica no contexto da estratégia de saúde da família. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas**, v. 44, n. 4, out./dez. 2008.

FREDERICO, M. P. O Ensino Farmacêutico na Bahia: Avaliação das Matrizes Curriculares dos Cursos de Farmácia. In: FÓRUM NACIONAL DE ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA, 4., MOSTRA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO FARMACÊUTICO (ABENFAR) DE INTEGRAÇÃO ENSINO E SERVIÇO, 3., 2011, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2011.

FREITAS, R. M.; MAIA, F. D.; IODES, A. M. F. Atenção farmacêutica aos usuários do centro de atenção psicossocial. **Infarma**, v. 18, n. 9-10, p. 12-16, 2010.

JUNIOR, A. P.; NETO A. J. S. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011.

KUBO C. H. et al. Construção e implementação de ações de enfermagem em ambulatório de gastroenterologia. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 11, n. 6, p. 816-822, nov./dez. 2003.

MARTINS, L. de P.; PATRÍCIO, Z. M.; GALATO, D. O Ciclo de Assistência Farmacêutica no Sistema Único de Saúde: estudo qualitativo em um município do Estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Farmácia**, v. 89, n. 3, p. 185-188, 2008.

MATUS, C. **Política, planejamento e governo**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1993.

MENDES, I. A. C.; MARZIALE, M. H. P. O caminho inovador e empreendedor da Revista Latino-Americana de Enfermagem e a Adoção de Política de Internacionalização. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 185-186, mar./abr. 2007.

MEROLA, Y. R.; TERRA, F. S.; COSTA, A. M. D. D. Incentivo a assistência farmacêutica na atenção básica: um projeto em discussão. **Revista Eletrônica de Farmácia**, v. 5, n. 1, p. 95-100, 2008.

MIRANDA, T. M. M. et al. Interventions performed by the clinical pharmacist in the emergency department. **Einstein**, v. 10, i. 1, p. 74-78, 2012.

PEREIRA, L. R. L.; FREITAS, O. A evolução da atenção farmacêutica e a perspectiva para o Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas**, v. 44, n. 4, p. 601-612, out./dez. 2008.

PINHEIRO, R. **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: IMS, 2006.

PIVETTA, H. M. F. et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010.

ROSA, K.; KRUG, S. B. F.; GARCIA, E. L. Práticas interdisciplinares no programa de educação pelo trabalho para a saúde: contribuições para a formação do profissional farmacêutico. **Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção**, v. 4, n. 2, p. 176-179, abr./jun. 2014.

# UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DE BEBÊS: A ABORDAGEM PIKLER LÓCZY

Carlise Inês Groth Lezonier<sup>1</sup>  
Clair Elena Theisen Follmann<sup>2</sup>

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo contribuir com a reflexão sobre a educação de bebês, dentro de uma metodologia que respeite o nível de desenvolvimento infantil, uma educação humanizadora, bem como, problematizar sobre qual é o papel do adulto/professor nesse processo. Aponta que a experiência conhecida como Abordagem Pikler Lóczy desenvolvida pela pediatra e educadora austríaca Emmi Pikler, trabalha a educação sobre o viés de valorização do vínculo entre o bebê, a educadora e o brincar livre. A abordagem enfatiza que se o bebê tiver atenção exclusiva no momento da alimentação, da troca de fraldas e do preparo para o sono, depois se relacionará de forma tranquila e autônoma com os demais bebês enquanto descobre seu corpo e todas as formas possíveis de se movimentar.

Palavras-chave: Educação infantil. Desenvolvimento humano. Abordagem Pikler Lóczy.

## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo visa a reflexão sobre a educação humanizadora de bebês, de 0 a 2 anos de idade, baseada na abordagem Pikler Lóczy. A abordagem traz em seu conceito um profundo respeito e uma minuciosa atenção com os detalhes do desenvolvimento do bebê. A abordagem se centra em princípios que valorizam as atividades autônomas da criança, a relação afetiva privilegiada, e proporciona que a criança crie consciência de si mesma e das coisas que a cercam. Alerta ainda sobre a importância das primeiras experiências de vida dos bebês que ocorrem durante o cuidado cotidiano, sejam elas nos momentos da alimentação, do banho, da troca de fraldas e do preparo para o sono.

A abordagem Pikler Lóczy sustenta que é durante as atividades de cuidado, quando o bebê tem a oportunidade de estar sozinho com um educador disponível e pronto para dar atenção individualizada e completa a ele, que se estabelecem as bases para a construção de uma relação harmoniosa e mútua. São esses momentos, inteiros e vivos, que colocam a criança em relação com

---

<sup>1</sup> Pós-graduada em Saúde Mental e Coletiva pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Graduada em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Psicóloga Educacional na Prefeitura de Tunápolis, SC; carliseines@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Internacional de Curitiba; Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Professora de Educação Infantil do Centro de Educação Infantil de Tunápolis, SC; th\_clair@yahoo.com.br

o mundo interno e o externo, permitindo por parte dela a tomada de consciência de si e do outro, construindo sua identidade e, nesse processo, tornando-se cada vez mais autônoma.

A abordagem Pikler Lóczy vem sendo implementada no berçário de Tunápolis desde julho de 2016, quando iniciaram as atividades de atendimento a crianças de 0 a 1 ano.

## **2 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A concepção de infância que existe hoje é bem diferente de alguns séculos atrás. Existem várias concepções de infância. Estas diferentes concepções são geradas por características sociais, políticas, econômicas e culturais específicas de cada comunidade e de cada época. Sendo assim, é importante salientar que a visão que temos de criança é algo historicamente construído, por isso é que se pode perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. Por mais estranho que pareça, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura.

A maneira de educar as crianças por muito tempo foi considerada uma responsabilidade exclusiva da família ou do grupo social ao qual pertenciam. No convívio com os adultos e outras crianças elas aprendiam as normas e regras da sua cultura, a participar das tradições que eram importantes e a dominar conhecimentos necessários para a sobrevivência material e mesmo enfrentar as cobranças da vida adulta.

Somente com os estudos de Piaget, a criança passou a ser observada e concebida como um ser completo. Para Piaget a criança não é uma tabula rasa, ou melhor, sua mente não é um vazio, as crianças demonstram desejos, sentimentos e são seres dotados de muitas potencialidades.

No Brasil, as crianças pequenas por muito tempo também foram concebidas como páginas em branco, não se tendo literatura apropriada, roupas próprias e nem escolas feitas para elas. Até os dias atuais ainda são muito poucas as escolas feitas pensando na criança pequena, ou seja, ainda não há um investimento sério verificando que ela é um ser único.

A educação da criança pequena em espaços coletivos data de 1930, quando o atendimento pré-escolar passou a contar com a participação direta do setor público. Tudo isso é fruto de reformas jurídico-educacionais. O reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança, e não mais da mãe ou do pai trabalhador, aconteceu somente na constituição de 1988. A partir desta data, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser legalizada. Passando a ser dever do estado e direito da criança. No artigo 208, inciso IV, fica claro que: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988).

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei 8.069/90, que, ao regular o art.227 da Constituição Federal, colocou as crianças no mundo dos direitos humanos. Em seu artigo 3º passou a assegurar à criança e ao adolescente os direitos fundamentais essenciais à pessoa humana. Sendo possível assim ter acesso às oportunidades de: “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.” (BRASIL, 1990).

A concepção e aceitação de que a criança é um ser social, ou seja, ela se sustenta do meio em que vive, absorve e entende tudo que se passa a sua volta. Este entendimento passou a ser implementado com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9394/96, no seu artigo 29, que incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da educação básica, “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL 1996).

Atualmente, em muitas instituições infantis, o cuidar, educar e brincar ainda não são respeitados. A ideia de instituições para o atendimento às crianças, que foram criados depois do período pós-guerra, na sua grande maioria tinham como objetivo principal só cuidar dos pequenos. Não havendo preocupação em realmente querer entender este pequeno ser. Muito disso se encarnou na sociedade e seus reflexos ainda são percebidos.

O trabalho pedagógico precisa ser aplicado e o direito de as crianças pequenas aprenderem precisa ser respeitado. Isso só acontecerá quando toda a sociedade conceber que estar em um espaço de educação coletiva é um direito da criança. É direito da criança desde sua tenra idade que ela aprenda, e estar numa creche a ajudará no seu desenvolvimento humano. É um direito da criança, ser respeitada e ter estímulos no seu desenvolvimento. Isso a ajudará não só a ter um desenvolvimento humano, como também psicológico e social. Por isso, colocar uma criança numa creche, pensando no cunho pedagógico, é respeitar o seu tempo, dando para ela o máximo de sensações que possam ajudá-la na construção do seu pensamento e de seu raciocínio lógico.

Percebemos que há avanços previstos na legislação, sobre a educação das crianças pequenas. Sabemos também que do ponto de vista prático há muito ainda para ser feito. Logo, é muito importante refletirmos: “Uma sociedade pode ser julgada pela sua atitude em relação a suas crianças pequenas, não somente no que se diz sobre elas, mas também em como essa atitude é expressada no que lhes é oferecido ao longo do seu crescimento.” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 13).

Nós educadores também precisamos intensificar o compromisso de uma constante busca de conhecimento para avivar o nosso crescimento pessoal e profissional. Porque todos os dias

são novos os desafios, mesmo que em certas circunstâncias fomos amadores no conhecimento pedagógico com crianças tão pequenas, se existiram lapsos na nossa formação de educadores infantis, se a nossa formação teórica foi frágil e alienada às reais necessidades desta faixa etária, pesquisando, estudando, refletindo, compartilhando ideias, podendo sim buscar novos olhares e fundamentos que respeitem a faixa etária de 0 a 2 anos. Isso com certeza gera confiabilidade na realização do nosso trabalho docente. Sendo assim, pesquisar bibliografias de diversos teóricos vêm contribuindo para entender como se constrói a capacidade de aprender em idade tão tenra.

### **3 A ABORDAGEM PIKLER LÓCZY**

Trabalhar com bebês é um desafio, e foi assim quando iniciamos na rede municipal de ensino o trabalho com o berçário, em julho de 2016.

Logo, percebeu-se que seria necessário buscar mais estudos na área do cuidado de bebês. Dessa forma, os estudos chegaram à abordagem Pikler Lóczy, criada por Emmi Pikler, que nasceu em 1902 e faleceu em 1984. Emmi era uma pediatra austríaca que realizou seu trabalho profissional em Budapeste na Hungria. Trabalhou como pediatra e assistente familiar e foi, durante mais de trinta anos, diretora de uma instituição de acolhida a crianças órfãs e abandonadas, onde observou e estudou os bebês.

Fundadora do Instituto Pikler Lóczy em 1946, cujo nome se deve à sua localização na Rua Lóczy em Budapeste na Hungria. Devido ao destaque do trabalho realizado, em 1970, o Instituto Lóczy se transformou em Instituto Nacional de Metodologia para locais destinados a crianças da Hungria, tornando-se um centro piloto, ministrando formação para médicos, enfermeiras, psicólogos, pedagogos, mestres e cuidadores. Essa atividade formativa permanece até hoje, sendo uma referência mundial em atenção educativa e cuidados para os profissionais que trabalham com educação de crianças de 0-3 anos.

“Hoje, suas concepções pedagógicas, sua organização e seu funcionamento são citados cada vez mais e frequentemente na literatura como o “modelo Lóczy”. (FALK, 2011, p.15)

A abordagem Pikler Lóczy se fundamenta em um respeito profundo pelos bebês, ou seja, uma minuciosa atenção com os detalhes do seu desenvolvimento. Para Emmi Pikler, o bebê já é uma pessoa. Ela ainda ressalta que:

Evitaríamos muitos problemas se desde o começo, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações, um verdadeiro companheiro. (FALK, 2011, p. 34).

O bebê sente o amor dedicado a ele quando lhe dedicamos uma atenção de qualidade em suas necessidades.

Emmi Pikler ainda ressalta que: “As refeições, as trocas de fraldas, o banho, o momento de vestir a criança são as melhores ocasiões de estarem juntos de maneira regular. E é durante estas atividades, sem ter pressa, que se leva em conta as necessidades e as reações da criança e toda a sua participação.” (FALK, 2011, p. 20).

Por outro lado, com esta atenção diferenciada e humanizada, haverá momentos que o bebê já pode ficar sozinho, ou melhor, momentos que se ocupará de suas próprias tentativas e suas atividades autônomas, não exigindo a presença constante do adulto, porque ele não se sente impotente.

Os resultados desta abordagem passam a ser muito benéficos às crianças e seus educadores. As crianças se tornam mais confiantes, alegres, curiosas e ativas, existem relações excelentes com seus pais, educadores e colegas, há uma sadia curiosidade e interesse em aprender. Para os educadoras os resultados são de uma independência maior das crianças, exigindo assim menos dos educadores, existe a formação de um laço afetivo que facilita enormemente o trabalho, e o educar se torna um ato prazeroso.

## **4 OS PRINCÍPIOS DA METODOLOGIA PIKLER LÓCZY**

### **4.1 MOVIMENTO LIVRE**

O desenvolvimento intelectual de uma criança tem a ver com a segurança de suas posturas. Falk (2011) salienta que antes de pensarmos em treinar a criança a fazer algo, precisamos nos perguntar por que ela ainda não está fazendo isso. É preciso observar muito claramente quando há necessidade de intervenção e quando é preciso que o desenvolvimento aconteça de forma espontânea. Cada criança é única e precisamos respeitar seu processo.

A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança. (FALK, 2011, p. 35).

É preciso permitir que a criança se locomova sozinha pelo ambiente, de preferência em um chão de madeira, em regiões mais frias, importante um piso laminado ou quando usarmos tatames que estes não sejam de materiais que afundem. É preciso permitir que a criança escolha com o que e como quer brincar. “O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de

experiências sobre ele mesmo e sobre seu entorno- sempre a partir daquilo que consegue fazer- é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente.” (FALK, 2011, p. 35).

A criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida. (FALK, 2011, p. 27).

Assim sendo, as funções do educador nesta perspectiva passam a ser de preparar bem o ambiente, permitindo assim que o bebê possa vivenciar experiências muito ricas, garantir a segurança, e manter o foco, o que significa saber estar com as crianças, mantendo uma profunda atenção interna e não externa. “O desenvolvimento da criança depende da qualidade do ambiente em que ela é educada, porque quando o ambiente não está preparado para a criança o educador precisa coibir demais.” (HANSEN, 2016).

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que motivem. (FALK, 2011, p. 48).

O uso de implementos é outro fator muito importante numa sala de bebês. Os implementos na abordagem Pikler são os cercados, escadas, rampas, caixas, plataformas de madeira que passam a ser desafios naturais e seguros onde os pequenos poderão conquistar seu corpo de modo independente. Porque assim:

O bebê experimenta a aventura, descobre tateando, reproduz, coordena cada aquisição à medida que segue seu caminho, enfatizava Emmi Pikler. Essa afirmação mostra a importância de respeitar todas as manifestações espontâneas do bebê, a ordem e o ritmo de seus aparecimentos. A continuidade desse processo, em que o bebê é ator e autor, aponta para o significado de que o exercício de cada passo, não apenas prepara, mas serve de base para o passo seguinte: “é importante não contrariar esse processo interferindo ou expondo o bebê a posturas que ele ainda não descobriu sozinho ou que ainda não é capaz de adotar, retirando assim sua alegria de descobrir por si próprio e sentir segurança em suas próprias capacidades. (TEMPO DE CRECHE, 2015).

## 4.2 BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS

Na abordagem Pikler, os adultos não entretêm ou impõem atividades aos pequenos. Estes aprendem a entreter e estimular a si próprios, explorando o que os seus corpos podem

fazer, interagindo com o ambiente preparado e com os outros bebês ao seu redor. Neste sentido, é necessário ainda destacar que “ao surgir sem a influência dos adultos, o livre brincar infantil se organiza de modo espontâneo, com base nas formas imediatas das ações, movimentos e percepções que provêm da história evolutiva da espécie humana.” (MATURANA, 1993, p. 187).

Importante considerar que quando deixarmos que os bebês estudem o mundo e os objetos em sua volta, estaremos confiando que eles são capazes de passar longos minutos desvendando mistérios, descobrindo o peso do seu corpo, diferentes texturas, e muitas formas de interação. Ainda estaremos oportunizando que se locomovam sozinhos para chegar ao que lhes interessa, compartilhem e tenham a oportunidade de voltar a tentar os movimentos e descobertas para seguirem se aperfeiçoando. “São estes os momentos, ou seja, os momentos do brincar que a criança menos precisará do adulto, pois ela saberá fazer isso melhor do que ninguém.” (AZEVEDO, 2013, p. 42).

Percebe-se, assim, que os brinquedos passam a ser os elementos do brincar, são os objetos para ensaiar a vida, e um bom ensaio é aquele mais próximo possível da realidade. Importante nos questionarmos: Então, de que brinquedos a criança precisa?

Sabe-se que até um ano a criança é sensório-motora-emocional, os sentidos são os grandes mensageiros da inteligência. De 3 a 6 meses, a criança faz experiências com objetos, tentando todas as diferentes ações que possa fazer com cada objeto e assim vai descobrindo suas propriedades, aprendendo as leis da natureza e conseqüentemente vai conhecendo o mundo. Nesta fase é muito importante escolher objetos que o bebê possa sustentar sozinho com apenas uma mão. Exemplo: bolinhas de tecido ou borracha, animaizinhos de borracha, mas que não produzam sons. O som é importante que a criança descubra batendo algo no chão, ou no outro brinquedo.

Posteriormente, dispor de objetos mais largos, mais difíceis de pegar e manipular. Objetos de distintas texturas, sons e cores. Objetos que com o mesmo gesto produzam sons. Exemplo: cubos de metal e madeira. Objetos que os bebês possam bater para extrair sons. Outras sugestões como argolas, bonequinhos, animaizinhos, bacias, potes, cubos, objetos grandes, pequenos, de distintos pesos e formas. Objetos grandes e pesados, porém, ter sempre o cuidado que não prejudiquem colegas ao brincar. O objetivo da utilização destes brinquedos passa a ser de acumular diferentes impressões e experiências.

Como oferecer os brinquedos na faixa etária de 3 a 6 meses? Nesta fase, o bebê fica deitado de costas, ou seja, em “[...] posição dorsal, aparecem sucessivamente - sem que o adulto coloque a criança em nenhuma dessas posições- as primeiras viradas, o girar-se no momento em que a própria criança domina o comportamento.” (FALK, 2011, p. 48). Por isso, nesta fase, é importante oferecer

de 3 a 4 brinquedos que ficam ao redor do bebê, sem prejudicá-lo. Ele passa a procurar os brinquedos. Podemos oferecer novos brinquedos, porém, não retirar os antigos, porque a brincadeira precisa ser expandida em variedade e profundidade.

Na fase de 6 meses até um ano, o bebê inicia um processo maior de controle da sua motricidade, ou seja, “[...] depois vem outras etapas: arrastar-se e deslocar-se engatinhando, a posição meio sentada, elevar-se de joelhos, depois de pé, primeiro com apoio e depois sem apoiar-se.” (FALK, 2011, p. 48). Logo, muitos brinquedos podem atrapalhar ou incomodar o bebê nas suas aventuras de descobrir o controle do corpo e mesmo a descoberta do ambiente.

Como podemos então proceder? Hansen aponta que é preciso evitar o caos de ter muitos brinquedos espalhados guardando os brinquedos abandonados. Regular os brinquedos na sala com base no interesse das crianças. Fornecer os necessários. E retirar os abandonados.

Isso passa a ser a função do educador, a criança não pode ser responsabilizada precocemente por recolher e guardar brinquedos. “Se o adulto recolhe os brinquedos espalhados com alegria, sem reclamar ou perturbar-se, a criança estará mais disposta para fazer isto mais tarde.” (HANSEN, 2016).

Importante também salientar que conforme Eva Kaló, pedagoga que trabalhou por 40 anos no Instituto Pikler Lóczy “ Uma educadora jamais deve temer que uma criança se sature de seus brinquedos nem deve preocupar-se em oferecer-lhe continuamente brinquedos novos. Ao contrário, se seus brinquedos mudam sempre, sua brincadeira pode tornar-se muito superficial.” (HANSEN, 2016).

A partir de um ano inicia o processo da construção. Nesta fase, a criança procura pôr um objeto sobre outro, empilhar coisas, organizar os objetos em filas ou em grupos, ou encaixá-los um dentro do outro, ou alcançar o equilíbrio com uma peça. Portanto, é uma fase onde a criança desenvolve um riquíssimo repertório de destrezas. Logo, objetos caseiros da vida cotidiana são as melhores opções para o brincar. Ex: cubos, bacias, frascos vazios, garrafinhas, carretéis, etc.

A partir de 1 ano e 6 meses, inicia o processo do colecionar. A criança procura agrupar objetos do mesmo tipo, ela descobre que as peças do jogo de construção podem agrupar-se de diferentes maneiras. A criança procura ordenar por formas e cores e, às vezes, por dois critérios ao mesmo tempo.

É a fase para o bebê em que colecionar passa a ser um jogo em si mesmo, por isso argolas, bolas, cubos, baldinhos de plástico, peças de lego, ou melhor, tudo o que tiver em abundância passará a ser objeto de coleção. Sendo assim, ter potes e bolsas passará a ser fundamental para pôr os objetos colecionados dentro, de preferência bolsas de tela vazada, para que se veja o que há

dentro. Importante ter claro que quanto menor a criança, maior precisam ser as bolsas e potes para colecionar as peças. E nunca esquecendo, não usar sacos plásticos, pois há o perigo de asfixia.

“Ao tentar obter, possuir e reter objetos, experimentam os conceitos de ‘meu’, ‘seu’, e ‘nosso’ e aprendem os comportamentos relacionados aos conceitos.” (HANSEN, 2016).

Esta também passa a ser uma fase onde acontecem conflitos. Como é a fase onde a criança passa a ter uma maior consciência de si mesma, dos outros e das coisas que a cerca, ela passa a lutar para conquistar seu espaço.

Tudo isso está relacionado a alguns marcos muito importantes do desenvolvimento infantil. A criança começa a ganhar autonomia, a falar e a andar. Aprende a dizer ‘não’. Os sintomas de oposição e desafio estão ligados a esse ganho de autonomia. “A criança, ao passar por esse período, demonstra que está se desenvolvendo de forma saudável, se diferenciando, percebendo seus desejos, percebendo o outro e o mundo a sua volta. (FREIXO, 2015).

O papel do educador nessa fase é fundamental. Para a criança nesta fase da vida não é nada fácil renunciar algo que quer e muito menos perder algo que possui. A educadora pode expressar isso e ajudar a criança. Paciência, confortar a criança, fazê-la perceber que sua dor é aceita, é fundamental nesta fase. Pode acontecer que conversar não funcione e as crianças envolvidas comecem a chorar. O brinquedo nesta fase do colecionar passa a ser de direito da criança que o pegou primeiro. A educadora pode pedir que as crianças compartilhem o brinquedo, porém, isso passa a ser ineficaz pedagogicamente, sendo assim, a regra passa a ser que ninguém está autorizado a usar a força para obter o que quer, esta regra não precisa ser dita, basta agir conforme ela, ou seja, aproximar-se da criança com afetividade e permitir que ela escolha o objeto que vai doar. Isso a prepara para que o faça sozinha mais tarde, ou seja, aos três anos de vida.

A partir dos dois anos, o colecionar passa a ser cada vez menos uma brincadeira em si mesma. As crianças iniciam o processo de recolher objetos para construções mais elaboradas, ou seja, para o jogo simbólico que começarão a amadurecer.

### 4.3 CUIDADOS PRIVILEGIADOS

As atividades livres e espontâneas somente serão possíveis quando as crianças, antes de tudo, estabelecem um vínculo de confiança e respeito com o adulto que está responsável pelos seus cuidados. Existem momentos e uma maneira específica para se criar esse vínculo. Ele se forma quando o adulto e a criança podem dedicar uma atenção exclusiva e afetiva que ocorre nos momentos de cuidados, alimentação, higiene e preparo para o sono. Conforme Falk (2011), é através dos detalhes nos cuidados, que incluem seqüência rítmica de movimentos, melodia no tom

de voz e gestos delicados e a não transformação destes momentos em uma série de procedimentos mecânicos, que estaremos criando o vínculo com os bebês.

Logo, a criança precisa ser tratada com todo respeito, e deve ter uma participação ativa no seu próprio desenvolvimento, ao invés de receber passivamente os estímulos e atenções vindos dos adultos. Assim, poderá conquistar sua autonomia de maneira segura e com bons referenciais para vida.

“A segurança afetiva é o que garante o pleno desenvolvimento do bebê. A função psíquica se apoia na experiência corporal.” (HANSEN, 2016).

Falk (2011) salienta que os elementos primordiais para que a segurança afetiva aconteça perpassa pelo cuidado com o corpo do bebê e pelo estabelecimento e sustentação do olhar. Olhar-Falar-Tocar. Energia de conexão-Amor.

Os cuidados privilegiados, ou seja, a higienização, a troca de fraldas e a alimentação deverão ser momentos de atenção 100% para a criança. É preciso dedicar o tempo necessário, falar com a criança, ou seja, nestes momentos precisa acontecer um banho de palavras. Falar exatamente tudo o que se vai fazer com ela. As palavras transferem os sentimentos do educador para com a criança. O toque gera o vínculo, a segurança afetiva. É preciso permitir gestos da criança e estar atento a eles, ou seja, ajudar para que o bebê se torne um companheiro ativo. Neste sentido:

Consideramos fundamental que a criança participe dos cuidados de seu corpo e que, ainda que não possa se vestir sozinha nessa idade, observe os detalhes, acompanhe o processo de fala da educadora mesmo que não esteja em condições de participar concretamente. A cadeia de interação se interromperá de quando em quando, mas as educadoras devem procurar atrair intencionalmente o olhar da criança e se esforçar por fazer ressurgir a interação. (FALK, 2011, p. 88).

Somente assim, estaremos mantendo o cuidado, o respeito e a humanização em espaços de educação coletivos para bebês.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de fundamentação teórica sobre a educação dos bebês nesta pesquisa nos faz entender que a educação mundial e brasileira passa por diversas transformações. Vivemos em contextos culturais e históricos em constante transformação. Onde as maneiras de pensar o que é o bebê e a criança estão se modificando.

Quanto à legislação brasileira, a educação dos bebês em espaços coletivos está sendo vista como um investimento que se faz necessário, sabemos, porém, que ainda apresenta padrões aquém dos desejados.

Por outro lado, estudos de teóricos e pesquisas sobre o desenvolvimento dos bebês mostram que a capacidade de conhecer e aprender se constrói através do corpo, com as coisas do ambiente em que vivem, através das interações que estabelecem com outras crianças e adultos. Que os bebês são seres dotados de muitas potencialidades.

Considerar ainda que a educação, o cuidado, o brincar, e acima de tudo uma educação humanizada precisa permear nas instituições de educação coletiva de bebês. Sabemos que do ponto de vista prático, muito disso precisa ser melhorado porque, infelizmente,

O espaço da vida humana está desfigurado pela civilização moderna, que se tornou demasiadamente rápida, ruidosa e desvitalizada. Assim, o mundo em que agora vivemos tornou-se destrutivo para nós, pois já não dá à criança o espaço de liberdade e paz que ela precisa para se desenvolver de maneira salutar. (MATURANA, 2004, p. 195).

E, ainda,

A investigação experimental descobre cada vez mais facetas da competência da criança. A ciência também nos ensina que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este conseqüências imediatas e, a longo prazo, muito enriquecedoras que os atos impostos e suportados. Entretanto, em nosso “hábito cultural”, essas descobertas ainda não tem espaço: a imagem do recém nascido é teimosamente fixa. O recém nascido ainda é considerado como alguém que temos que ensinar tudo ou, pelo menos, alguém a quem teremos de fazer exercitar suas capacidades segundo nos pareça importante para o seu desenvolvimento. Muitas vezes involuntariamente e muitas vezes com bons argumentos, o adulto impede que a criança atue fora dos momentos concretos que ele-adulto, tenha previsto. Sendo assim, a criança passa uma parte de seu tempo esperando: esperando que alguém venha até ela, esperando que chegue o momento da atividade, esperando crescer para variar a atividade, esperando passivamente. (FALK, 2011, p. 41).

Dessa forma, nosso desafio de educadores nesta fase da vida passa a ser fundamental. É preciso ter a consciência de que a primeira infância é um ciclo pleno de potencialidades. É preciso perceber e conceber o bebê como ser ativo, produtor de cultura e cada vez mais competente para lidar com as coisas do mundo. É fundamental buscar práticas que avancem para além do anúncio de cuidar e educar. Buscar práticas que concretizem esse cuidado e educação numa perspectiva humanizada de educação para com as crianças. Assim o “Modelo Lóczy” como conhecido na literatura, aponta caminhos e fundamentos para uma educação que respeite profundamente os bebês e promova a sua liberdade. Sem dúvida, nossos bebês merecem novos olhares e práticas educativas de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, S. Um olhar cuidadoso. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, a. 11, n. 35 p. 40-43, abr./jun. 2013.
- BALESTRA, M. M. M. **A Psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para a educação da Liberdade. Curitiba. InterSaberes. 2012.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa Do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, 14 jun. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.
- FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygostky, Wallon. In: GRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p. 23-33.
- FREIXO, D. de F. Os Terríveis 2 anos: saiba o que esperar da fase da birra. **Pais e Filho**. Disponível em: <<http://www.paisefilhos.com.br/crianca/os-terriveis-2-anos-saiba-o-que-esperar-da-fase-da-birra>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- HANSEN, R. **A Pedagogia Florença e a Aplicação da Abordagem Pikler**. Palestra proferida no curso de Educação Infantil. Florianópolis, SC, 08-10 jul. 2016.
- MATURANA, H. R.; ZÖLLER, G. V. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/ SEF/ COEDI, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. V. de. **Interações**: se professor de bebês- cuidar, educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Edgard Blücher, 2012.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre. Artmed. 2007.

RAMOS, J. Q. **Concepção de Infância e Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/concepcao-de-infancia/68484/#ixzz4I9ffIn00>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

TEMPO DE CRECHE. **Palavra de... Silvia Nabinger**: filosofia e práticas Emmi Pikler. 21 out. 2015. Disponível em: <<http://www.tempodecreche.com.br/palavra-de-especialista/palavra-de-sylvia-nabinger-filosofia-e-praticas-emmi-pikler/#more-3616>>. Acesso em: 22 set. 2016.



# **PÔSTERES**



# AS CANTIGAS DE RODA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elis Regina Frigeri<sup>1</sup>

Sandra Fachineto<sup>2</sup>

Jaison Karal<sup>3</sup>

Flávio da Rosa<sup>4</sup>

## RESUMO

Este objetivou verificar a influência das cantigas de roda no aspecto cognitivo no que tange a linguagem em alunos de uma escola pública do Oeste de Santa Catarina, sendo a pesquisa uma pesquisa-ação, contando com uma estratégia metodológica essencialmente qualitativa de cunho descritivo. A amostra foi composta por 21 alunos, como instrumentos utilizou-se da observação participante, diário de campo e filmadora. Para a análise dos resultados utilizou-se da análise de conteúdos. Percebeu-se que os alunos aprenderam novas canções e diversas vezes cantaram e recantaram novas e antigas cantigas.

Palavras-chave: Educação Física. Cantigas de roda. Crianças.

## 1 INTRODUÇÃO

Para Silva (2009), as cantigas de roda na Educação Infantil permitem a possibilidade de proporcionar às crianças vivências de novas experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir através de movimentos novos, elaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações possam extravasar suas emoções, descubrem seu próprio corpo, desenvolvem a interação social.

Utilizando-se das cantigas as crianças descobrem os próprios limites, enfrentem desafios, valorizam o próprio corpo, aprimoram suas capacidades motoras, relacionam-se com outras pessoas, percebem a origem do movimento, expressam sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizam-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas (SILVA, 2012).

<sup>1</sup> Pós-graduada em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; Pós-graduada em Musculação e Treinamento de Força pela Universidade Gama Filho; Professora do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; elis.frigeri@unoesc.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação Física – Área de Concentração: Cineantropometria e Desempenho Humano – pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; sandra.fachineto@unoesc.edu.br

<sup>3</sup> Pós-graduado em Educação Física pela Celer Faculdades; Professor do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; jaison.karal@unoesc.edu.br

<sup>4</sup> Graduando do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; flaviodarosa@910gmail

O brincar de roda para Michahelles (1996) constitui como uma atividade prazerosa, na qual estão harmoniosamente integradas as linguagens sonora, corporal e verbal. Assim, música, corpo, emoção e pensamento atuam conjuntamente, impulsionando-se entre si e possibilitando a ampliação da própria expressão. Emergem personagens e tramas que são vividos pelos participantes do seu interior, num processo dinâmico que implica num constante, relacionar-se com os próprios conteúdos, elaborá-los e ressignificá-los.

## 2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de verificar a influência das cantigas de roda no aspecto cognitivo no que tange a linguagem, sendo que Michahelles (1996) define linguagem como “conhecimento de novas palavras, na melhoria da dicção. Assim, apresenta-se a seguir os resultados observados. Percebeu-se pela análise das filmagens que as crianças já conheciam a maioria das cantigas trabalhadas. Cantigas como a linda rosa juvenil, viuvinha e a canoa virou foram desenvolvidas sem nenhuma dificuldade, os alunos cantavam e gesticulavam com facilidade.

Pelo fato das crianças já conhecerem e cantarem a maioria das cantigas de roda trabalhadas percebeu-se que quanto mais trabalhadas cada vez mais as crianças vão aumentando seu repertório de palavras e conhecendo novas palavras para agregar ao seu vocabulário. Vê-se a importância de desenvolver atividades que envolvam as cantigas de roda, pois grandes são os benefícios que elas proporcionam no desenvolvimento cognitivo dos educandos. Mesmo já conhecendo algumas cantigas trabalhadas, as crianças vivenciavam e cantavam com muita empolgação, pois o imaginário as levava para a realidade do que as palavras cantavam.

O ato de imaginar é compreendido pelas crianças, em que elas podem fazer o que quiserem como quiserem, e estarem em lugares desejados, com quem desejarem. É experimentar dimensões da vida que seriam impossíveis no cotidiano (SILVA, 2012).

Em estudo realizado por Silva (2009), os autores argumentam que as cantigas de roda são “admiráveis instrumentos de realização para o ser humano”, pois desenvolvem iniciativas, potencialidades e capacidades, desempenhando “um papel decisivo para converter as crianças de nossos dias em adultos maduros, com grande imaginação e autoconfiança.”

As brincadeiras cantadas também são valorizadas por seu papel na formação da criança, satisfazendo “as necessidades afetivas, intelectuais, morais e sociais. As crianças brincam com as canções e através delas entram no universo dos códigos sociais.” (MAFFIOLETTI, 2004).

Quanto às cantigas desenvolvidas que os alunos não conheciam, num primeiro momento ficavam observando a professora pesquisadora, tentavam terminar as palavras que ela cantava e

não gesticulavam muito. Porém na terceira ou quarta vez que as cantigas eram repetidas muitos já acompanhavam algumas frases, nos dias seguintes eles pediam para novamente cantar as cantigas novas. As crianças completavam as cantigas que não conheciam, cantando mais forte o final das palavras quando eles conseguiam lembrar a fala final da professora, o que comprovou que eles se concentravam para aprender as cantigas.

Para Andrade (2006), a nós educadores, cabe o papel de entrando em contato de imaginação da criança, viabilizar a transformação desse rico material num projeto realizável.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluiu-se neste estudo as cantigas de roda auxiliam no desenvolvimento cognitivo de alunos da educação infantil no que tange a linguagem, percebeu-se este fato pois os alunos diversas vezes cantaram e recantaram novas e antigas cantigas.

### **REFERÊNCIAS**

MAFFIOLETTI, L. de A. Cantigas de Roda. **Revista Pátio: Educação Infantil**. Porto Alegre, ano 2, n. 4, abr./jul. 2004.

MICHAHELLES, B. **Cantigas e brincadeiras de roda na musicoterapia**. 1996.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, J. P.; SILVA, N. F. da. **O brincar na Educação Infantil**. 2009.

## AS CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Rozante<sup>1</sup>  
Daiane Pozzobon<sup>1</sup>  
Marilei Teresinha Dal'Vesco<sup>2</sup>  
Ivania F. Costacurta<sup>3</sup>  
Celoi T. Vichroski<sup>3</sup>

### RESUMO

As cantigas de roda, em geral, são compostas por letras simples, acompanhadas por gestos divertidos e dinâmicos podendo ser individual, duplas ou grupos. As brincadeiras cantadas representam uma das mais rudimentares formas de atividades lúdicas, demonstrando pureza, espontaneidade e naturalidade, sendo de extrema importância para a expansão e perpetuação da cultura local. Através dela podemos conhecer os costumes, tradições, crenças e outras manifestações culturais. Diante disso, teve-se como objetivo desenvolver nos espaços escolares atividades que promovessem a socialização, a cooperação e a compreensão com seus semelhantes, estimulando a coordenação motora da criança através de movimentos da cabeça, braços, batidas de pernas e mãos, desenvolvendo a acuidade auditiva e a concentração. Procedimentos metodológicos: resgatando com nossos pais, avós, amigos, vizinhos ou até mesmo em livros as divertidas canções populares com características próprias como melodia, ritmo e letra de fácil compreensão. Geralmente em forma de círculo, todos de mãos dadas, girando devagar com paradas para movimentos ou dinâmicas, conforme a canção, interagindo uns com os outros, vivenciando um momento de lazer e resgatando o lúdico, a riqueza do nosso vocabulário, do folclore e das raízes. Resultados obtidos: A roda é como uma família é o princípio do grupo, dá a sensação de pertencer a ele, sendo a primeira forma de equilíbrio social que leva o aluno a desenvolver habilidades motoras, intelectuais e várias competências. Os alunos realizaram as atividades de roda com muita alegria, esses são momentos lúdicos, divertidos e de grande contribuição educativa e folclórica, sendo a expressão de uma infância saudável e feliz. Eles conseguiram desenvolver a aprendizagem das letras das cantigas e os gestos solicitados na música dentro de suas limitações da faixa etária.

Palavras-chave: Cantigas de roda. Desenvolver. Ludicidade. Crianças.

### REFERÊNCIAS

ALENCAR, S. **A música na Educação Infantil**. São Paulo: Paternoni, 2010.

<sup>1</sup> Graduandas em Pedagogia; Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID, Subprojeto Pedagogia, da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; alinyrozante@gmail.com e daianazaninghen@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Arte e História da Cultura; Coordenadora do PIBID, Subprojeto Pedagogia, da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; marilei.dalvesco@unoesc.edu.br.

<sup>3</sup> Supervisoras do PIBID nas escolas, Subprojeto Pedagogia, da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; celoiterezinha@hotmail.com

AWARD, H. Z. A. **Brinque, jogue, cante e encante com a recreação.** Várzea Paulista: Fontoura, 2012.

BARROS, M. de. **As cantigas de roda na educação infantil.** Rio de Janeiro: Forense, 2010.

ORSO, D. **Brincando de roda, atividades recreativas escolares.** Rio Grande do Sul: Feevale, 2002.

# ATLETISMO NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID

Vanessa Carniel<sup>1</sup>  
Igor Mercaus<sup>2</sup>  
Andréa Jaqueline Prates Ribeiro<sup>3</sup>

## RESUMO

As modalidades trabalhadas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Aurélio Pedro Vicari, em São Miguel do Oeste, SC, por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), foram voltadas ao atletismo: corridas de velocidade, de revezamento, de meio fundo, com barreiras. Também se trabalhou com lançamento de disco e arremesso de peso. Os resultados foram gratificantes. Conclui-se que conforme as aulas de atletismo foram trabalhadas, pode-se perceber que cada turma tem uma evolução ao decorrer dos anos. Alguns tem mais facilidade ao executar as atividades que foram realizadas. Com essa modalidade as crianças trabalharam os aspectos cognitivo, afetivo e o desenvolvimento motor, contribuindo na melhora dos padrões: caminhar, correr, saltar, lançar e arremessar.

Palavras-chave: Corridas. Lançamento de disco. Arremesso de peso. PIBID.

## 1 INTRODUÇÃO

Foi trabalhado corridas, lançamento de disco e arremesso de peso, com o intuito de que todas as crianças aprendessem sobre as provas que estão incluídas no atletismo e os gestos executados em cada prova.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Para Ribeiro (2017) o atletismo é desenvolvido em três modalidades: corrida, lançamentos e saltos.

Foi trabalhado na EMEIEF Aurélio Pedro Vicari em São Miguel do Oeste/SC por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), com turmas da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; vanessa.carniel@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor Supervisor do PIBID do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; igormercaus@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; Coordenadora do Subprojeto de Educação Física do PIBID; andrea.ribeiro@unoesc.edu.br

Realizou-se atividades de corridas de velocidade, revezamento, meio fundo, com barreiras, lançamento de disco e arremesso de peso. Fez-se a orientação teórica e depois a prática, iniciando com demonstrações.

A corrida de velocidade tem como provas: 100 m, 200 m e 400 m que são de distâncias curtas. Foram realizadas no ginásio e depois na rua. A posição de partida utilizada foi saída baixa (agachados). Quando escutaram “aos seus lugares” as duas mãos apoiaram ao solo tendo a mão atrás da linha delimitada. Ao sinal de “pronto” os alunos elevaram o quadril e ao sinal sonoro, largaram (PAIVA; FERNANDES, 2017).

No revezamento as provas são de 4x100 m e 4x400 m. Ensinou-se sobre a passagem do bastão, sendo formadas colunas de 4 a 5 alunos, com distância entre eles para fazerem a passagem. O último de cada coluna com o bastão devia passar para o que estava a sua frente. Realizada a passagem, deveria ir ao início da coluna. O colega que estava com o bastão repetia a atividade até todos participarem. Depois, cada aluno foi posicionado em um lugar no ginásio. Quem tinha o bastão deveriam adquirir velocidade para entregar ao colega e quando recebiam faziam esse mesmo procedimento até a linha de chegada (CORRIDAS, 2017).

A corrida de meio de fundo contém as provas de 800 m, 1.500 m e de 3.000 m. Partiu-se de uma corrida de 500 m para que tivessem uma noção das provas.

Na corrida com barreiras fez-se o movimento de erguer a perna e o pé tocando na mão (erguer o pé direito e tocar com a mão esquerda). Isso também foi feito com o joelho. Para o início da prova, foi feita a saída baixa e ao sinal o aluno deslocou-se à 1ª barreira, para fazer a passagem. O pé da perna de impulsão apoiou-se no eixo da corrida. Ao mesmo tempo, a outra perna manteve-se à frente e para cima flexionada, efetuando o ataque à barreira. O tronco inclinou-se para ficar no prolongamento da perna de impulsão, a cintura e os ombros ficaram no sentido da corrida. A perna de impulsão só deixou o solo depois da sua extensão. E fez-se a passagem pela barreira (CORRIDA, 2017).

No lançamento de disco, para realizar o movimento de lançar, os alunos mantiveram as pernas afastadas. Ao segurar o disco o polegar ficou afastado, não sustentando o disco, mas mantendo-o em equilíbrio. Braço contrário ficou estendido. Fizeram o movimento de lançar duas vezes (parecendo que iriam lançar) e na terceira vez fizeram o lançamento (OLIVEIRA, 2006).

No arremesso de peso, ao segurá-lo, fizeram um pedestal com a mão e a palma da mão não tocando o peso e com ele perto da orelha. O braço contrário ficou estendido. Ao fazer o arremesso a mão não voltou para trás de onde estava posicionada (LOURENÇO NETO, 2017).

Algumas turmas apresentaram mais dificuldade em executar os movimentos, mas ao repetirem os gestos iam melhorando. As provas foram adaptadas inicialmente, e todos os alunos

participaram. Focou-se o aprendizado do movimento, utilizando-se de diferentes estratégias e métodos. Foi possível progredir pedagogicamente sendo que a prática foi se assemelhando com gesto técnico de cada prova.

Para Ferreira (2012) o atletismo é muito importante para crianças do ensino fundamental, pois é a partir dessa modalidade que se trabalha os aspectos cognitivo, afetivo e o desenvolvimento motor, melhorando ao mesmo tempo os gestos motores básicos (correr, pular, saltar, lançar, arremessar e caminhar).

Foi possível verificar que praticando o atletismo, as crianças podem desenvolver sua eficiência nos gestos motores básicos e que essa modalidade é a base para diferentes esportes na Educação Física escolar.

### 3 CONCLUSÃO

Conclui-se que cada turma tem uma evolução no decorrer dos anos. Alguns alunos tiveram mais facilidade que outros ao executarem as provas.

As crianças trabalharam os aspectos cognitivo, afetivo e o desenvolvimento motor, contribuindo na melhora dos padrões: caminhar, correr, saltar, lançar e arremessar.

### REFERÊNCIAS

CORRIDA com barreiras. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/educopediaedfisica/atletismo/corrida-com-barreiras>>. Acesso em: 18 maio 2017.

CORRIDAS de revezamento. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/970461/corridas-de-revezamento>>. Acesso em: 11 maio 2017.

FERREIRA, D. W. de A. **A prática do Atletismo na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-do-atletismo-na-educacao-fisica-escolar-no-ensino-fundamental/102140/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

LOURENÇO NETO, M. **Arremesso do Peso**. 2017. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5535188/1---arremesso-do-peso>>. Acesso em: 10 maio 2017.

OLIVEIRA, A. C. F. de. **Lançamento de Disco**. 2006. Disponível em: <<http://www.zemoleza.com.br/trabalho-academico/biologicas/educacao-fisica/atletismo-lancamento-de-disco-e-martelo/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

PAIVA, M.; FERNANDES, S. **Corridas de Velocidade**. Disponível em: <[http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar\\_23\\_CV.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_23_CV.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2017.

RIBEIRO, T. **Atletismo**. 2017. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao-fisica/atletismo.htm>>. Acesso em: 18 maio 2017.

## FLEXIBILIDADE NA ESCOLA

Elis Regina Frigeri<sup>1</sup>  
Sandra Fachineto<sup>2</sup>  
Dara Claudia de Oliveira Ferrasso<sup>3</sup>  
Daniel Nunes<sup>4</sup>

### RESUMO

Este estudo teve como objetivo diagnosticar os níveis de flexibilidade de alunos de 12 a 17 anos de uma escola do município de São Miguel do Oeste/ SC, a pesquisa caracteriza-se como descritiva de cunho quali-quantitativo. A amostra foi composta por 238 alunos. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram o teste do sentar e alcançar (proposto pela bateria do PROESP). Como técnica de análise dos resultados utilizou-se da análise de conteúdos e análise de frequência. Dessa forma, concluiu-se que apesar de existir um grande número de alunos na faixa etária de 12 a 17 anos, classificados dentro da “zona de risco”, a maior parte dos avaliados apresentaram resultados positivos, classificando-os na “zona saudável”.

Palavras-chave: Educação Física. Flexibilidade. Adolescente.

### 1 INTRODUÇÃO

A flexibilidade é considerada como um componente da aptidão física relacionada à saúde, [...] sendo definida pela máxima amplitude de movimento em uma ou mais articulações sem o risco de lesão (ACHOUR, 1996 apud RASSILIAN; GUERRA, 2006). A flexibilidade é bastante específica para cada articulação, podendo variar de indivíduo para indivíduo e até no mesmo indivíduo. Basicamente, a flexibilidade é resultante da capacidade de elasticidade demonstrada pelos músculos e os tecidos conectivos, combinados à mobilidade articular (WEINECK, 1991 apud RASSILIAN; GUERRA, 2006).

É importante avaliar a flexibilidade dos alunos nas aulas de Educação Física, pois a mesma ao ser avaliada permite ao professor identificar o nível da capacidade física dos indivíduos, verificando

---

<sup>1</sup> Pós-graduada em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; Pós-graduada em Musculação e Treinamento de Força pela Universidade Gama Filho; Professora do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; [elis.frigeri@unoesc.edu.br](mailto:elis.frigeri@unoesc.edu.br)

<sup>2</sup> Mestre em Educação Física – Área de Concentração: Cineantropometria e Desempenho Humano – pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; [sandra.fachineto@unoesc.edu.br](mailto:sandra.fachineto@unoesc.edu.br)

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; [ferrasso.dara@hotmail.com](mailto:ferrasso.dara@hotmail.com)

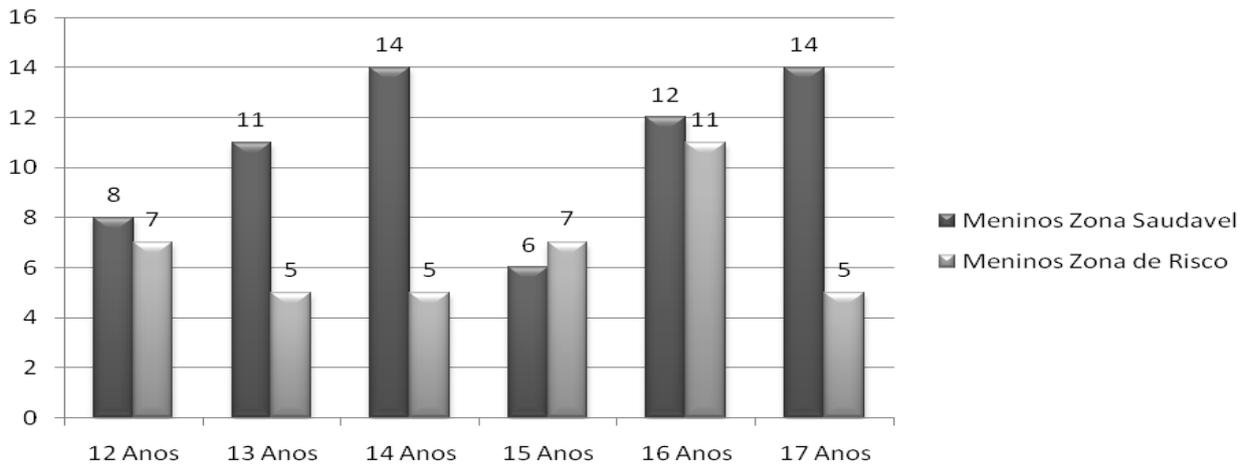
<sup>4</sup> Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; [danielns2007@hotmail.com](mailto:danielns2007@hotmail.com)

possíveis disfunções musculares ou articulares e predisposições a patologias do movimento (ACHOUR, 1999 apud BARBOSA, 2012).

## 2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao verificar os níveis de flexibilidade dos alunos de uma escola particular do município de São Miguel do Oeste/SC, é que este estudo apresenta e discute os resultados obtidos.

Gráfico 1 – Classificação da flexibilidade para o gênero masculino

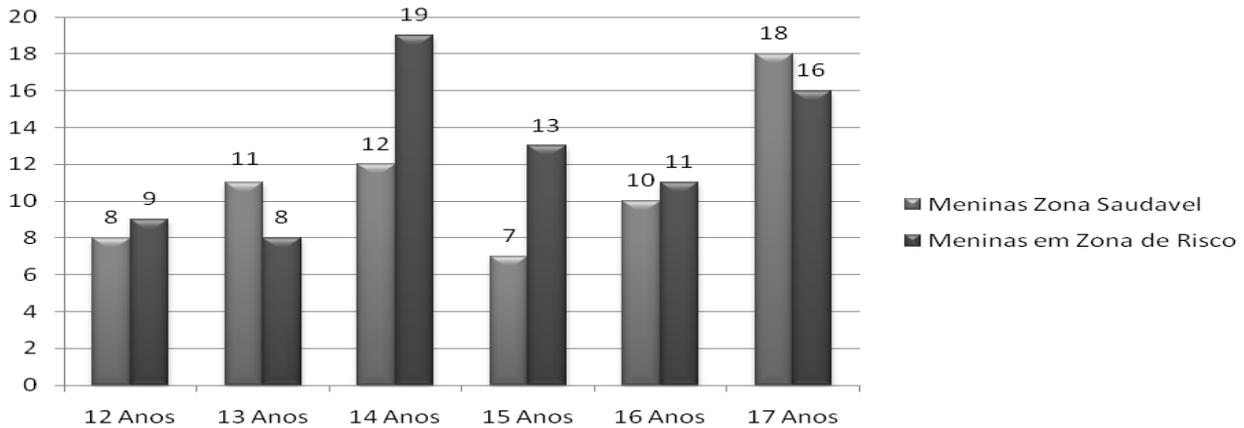


Fonte: os autores.

Percebe-se que os alunos que possuem 12 e 16 anos apresentam resultados semelhantes quanto à “zona saudável” e “zona de risco”, sendo para 12 anos (8/7) e para 16 anos (12/11), ou seja, apresentam-se com elevado número de alunos na zona de risco. Também no gráfico os resultados dos alunos de 15 anos, demonstram maior presença da zona de risco, 7 alunos para um total de 13. Acredita-se que a falta de atividade física diária ou exercícios referentes ao treino da flexibilidade sejam os responsáveis.

Os alunos de 13, 14 e 17 anos apresentam um resultado positivo, pois a maior parte está na zona saudável, sendo 13 anos (11/5), 14 anos (14/5) e 17 anos (14/5). Isso explica-se pelo fato de que a maioria destes participa de alguma atividade, como o escolinhas de futsal e natação.

Gráfico 2 – Classificação da flexibilidade para o gênero feminino

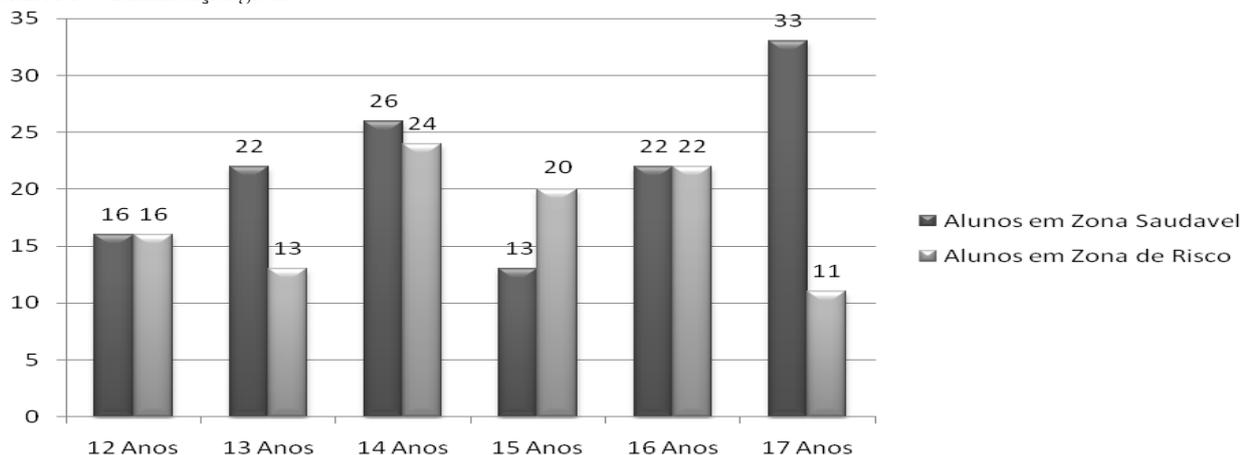


Fonte: os autores.

O gráfico apresentado mostra que há uma maior quantidade de alunas na “zona de risco” nas idades de 12, 14, 15 e 16 anos, sendo 52 alunas em “zona de risco” para 37 em “zona saudável”.

As alunas com idade de 14 e 15 anos, a “zona de risco” está bastante elevada em relação à “zona saudável”, sendo 14 anos (19/12) e 15 anos (13/7). Novamente percebe-se que o sedentarismo está presente no dia a dia dessas alunas, pois a falta de exercícios leva a queda da capacidade funcional do adolescente. Ao não exercitar, o adolescente perde sua condição de realizar desde atividades cotidianas (incapacidade funcional) até o prazer em atividades físicas lúdicas (ROSA et al., 2003 apud FERREIRA et al., 2014).

Gráfico 3 – Classificação geral



Fonte: os autores.

Quando analisado a classificação geral, percebe-se um grande número de alunos de 12 a 16 anos na classificação de “zona de risco”, em relação à “zona saudável”, (95/99 alunos respectivamente), um fator que pode interferir quanto à consciência da importância de trabalhar com flexibilidade pode ser a pouca importância que os adolescentes dão os benefícios que a prática do alongamento

traz para uma vida mais saudável fisicamente, socialmente e psicologicamente. Já nas idades de 13 e 17 anos notou-se uma diferença positiva em jovens dentro da “zona saudável” e jovens na “zona de risco”, sendo para 13 anos (22/13) e 17 anos (33/11), pois nessas idades as alunas possuem uma participação maior em escolinhas de futebol, patinação e balé, exigindo maior flexibilidade.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se neste estudo que em relação aos níveis de flexibilidade observa-se que nas idades de 13 e 17 anos uma grande diferença positiva em jovens dentro da “zona saudável” e jovens na “zona de risco”, sendo para 13 anos (22/13) e 17 anos (33/11), porém percebemos que existe um grande número de alunos de 12 a 16 anos na classificação de “zona de risco”, em relação á “zona saudável”, (95/99 alunos, respectivamente).

### REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. N. P. **A educação física na escola e sua contribuição na melhoria da flexibilidade dos alunos do ensino médio do Colégio Estadual Moisés Nunes Bandeira.** 2012. Monografia (Licenciatura em Educação Física)–Universidade de Brasília, Alto Paraíso de Goiás, 2012.

FERREIRA, M. V. N. et al. **A influência do nível de atividade física na flexibilidade dos músculos da cadeia posterior em adolescentes de 14 a 18 anos.** Foz do Iguaçu: Fiep. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/4453>>. Acesso em: 18 maio 2014.

RASSILAN, E. A.; GUERRA, T. C. Evolução da flexibilidade em crianças de 7 a 14 anos de idade de uma escola particular do município de Timóteo-MG. **Revista Movimentum**, v. 1, 2006.

# INFLUÊNCIA DO AMBIENTE NA TEORIA DA APRENDIZAGEM

Adriane Gomes  
Eliege Cervi  
Elisandra Sovrani  
Joseane Pavan  
Valdeci Luiz Dassoler  
Paula Cristina Tasca

## RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa que teve como objetivo analisar a influência do ambiente na teoria da aprendizagem em um espaço ao ar livre de crianças, no município de Riqueza, SC. O espaço onde se dá a ação educativa é de fundamental importância, pois pode se caracterizar como fator facilitador ou limitador da mesma. Um espaço ao ar livre confortável, limpo, claro, bem conservado e adequado propicia o desenvolvimento de ações mais efetivas e eficazes, essa vivência com atividades ao ar livre vem com a ideia de proporcionar as crianças uma prática de atividades físicas diferenciada de forma prazerosa, divertida, trabalhando os aspectos sociais, afetivos, psicológicos e cognitivos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Meio ambiente. Aspecto psicológico.

## 1 INTRODUÇÃO

Espera-se que o lazer e a educação ambiental podem surgir como possibilidades de mudança, como espaço de pausa para respirar e refletir.

Portanto, é preciso ser capaz de perceber as potencialidades das práticas de lazer diante das mudanças sociais e culturais contemporâneas, associados aos novos padrões de competitividade e à aceleração tecnológica, por outro lado, capazes de estabelecer uma configuração inovadora, no lazer e da própria natureza. Trabalhar com as atividades na natureza exige de nós mais que familiaridade com questões socioambientais e com conceitos sobre lazer; exige um envolvimento dinâmico, intenso, inovador e muito responsável. Somente assim, as atividades na natureza se consumarão como oportunidades não apenas para se tomar decisões sobre determinada prática, mas, principalmente, para o desenvolvimento de uma sensibilidade mais profunda (MARINHO 2005).

## 2 DESENVOLVIMENTO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca que a promoção da saúde envolve tanto comportamentos individuais como familiares, bem como políticas públicas eficientes, que protejam

as pessoas contra ameaças à saúde e promovam um senso geral de responsabilidade pela máxima segurança, da vitalidade e do funcionamento integral da pessoa (JENKINS, 2007).

Para Anton Makarenko (1981), não é o educador que educa, mas sim o ambiente, por isso é necessário que o ambiente seja acolhedor, propício e favorável ao aprendizado e desenvolvimento da criança, não só o ambiente escolar como também o familiar.

O professor de Educação Física tem um papel fundamental na vida das crianças. Consegue-se levantar pontos positivo levando-os além da escola.

Conforme descrevem Bois et al. (2005), a prática da atividade física pode elevar a autoestima, a aceitação social e a sensação de bem-estar entre as crianças. Para muitas crianças e adolescentes as aulas de Educação Física é a única forma de contato com uma Atividade Física regular na semana, Portanto incentivar à prática de atividade física.

Hohepa, Schofield e Kolt (2006) observaram que jovens estudantes relacionam os efeitos favoráveis da prática da atividade física entre eles está os benefícios psicológicos relativos ao humor e ao aumento de confiança; fatores ligados a atividades preferenciais, percebendo a atividade física como a melhor opção disponível.

### **3 CONCLUSÃO**

Pode-se citar alguns benefícios para o praticante de atividades físicas ao ar livre, como: melhora do humor e da autoestima, aumento do nível de concentração e diminuição da ansiedade. Percebe-se a que psicologia sabe da importância de que se reveste a interação do ser humano com o ambiente que o cerca.

As atividades feitas foram diversas como por exemplo, rouba rabo, pego cola, pular corda, pular pneus, dentre outras. Os ambientes onde foram realizadas as atividades foram vários, como poderá ser visto em algumas das fotos tiradas abaixo:

Fotografia 1 – Pular pneus



Fonte: autores.

Fotografia 2 – Parquinho



Fonte: autores.

## REFERÊNCIAS

BOIS, J. E. et al. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 6, n. 4, p. 381-397, 2005.

HOHEPA, M.; SCHOFIELD, G.; KOLT, G. S. Physical activity: what do high school students think? **Journal of Adolescent Health**, 2006.

IMPORTÂNCIA da atividade física. Disponível em: <<http://www.boasaude.com.br/artigos-de-saude/4772/-1/importancia-da-atividade-fisica.html>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

JENKINS, C. D. **Construindo uma saúde melhor**: um guia para a mudança de comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. Tradução Maria Aparecida A. Vizzotto. São Paulo: Moraes, 1981.

MARINHO, A. **Atividades na natureza, lazer e educação ambiental**: refletindo sobre algumas possibilidades. São Paulo. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?q=artigos+atividade+f%C3%ADsica+na+natureza&hl=ptBR&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar&a=X&ved=0ahUKEwj2lM\\_amazTAhXCI5AKHUJPBL8QgQMIIDAA](https://scholar.google.com.br/scholar?q=artigos+atividade+f%C3%ADsica+na+natureza&hl=ptBR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&a=X&ved=0ahUKEwj2lM_amazTAhXCI5AKHUJPBL8QgQMIIDAA)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

# INVESTIGAÇÃO COMO PRINCÍPIO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS PRINCIPAIS AMEAÇAS À BIODIVERSIDADE

Fabiele Pedretti Delai<sup>1</sup>  
Jackson Fábio Preuss<sup>2</sup>

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa quantitativa desenvolvida com o principal objetivo de verificar, as principais ameaças à biodiversidade. A investigação deu-se a partir de uma entrevista estruturada realizada por alunos do 5º ano, de uma escola do município de Anchieta/SC durante o Estágio Supervisionado. As análises foram realizadas a partir de diferentes concepções sobre as principais ameaças à biodiversidade, tentando identifica-las e discuti-las. Os resultados apontam que os alunos refletiram sobre as principais ameaças e puderam compartilhar conhecimentos com outros indivíduos da escola. A conclusão evidencia que, a investigação científica contribui de forma significativa na formação de indivíduos críticos e interpretativos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ameaças à biodiversidade. Pesquisa.

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país muito rico em biodiversidade, abriga cinco importantes biomas e o maior sistema fluvial do mundo. Mas não é só sua riqueza natural que chama atenção, os números relativos à perda do patrimônio natural são significativos (DRUMMOND, 2008). Esse trabalho tem por objetivo apresentar resultados obtidos de uma pesquisa quantitativa acerca das ameaças à biodiversidade, desenvolvida durante um Estágio Curricular Supervisionado para a formação em pedagogia.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza quantitativa e interpretativa, desenvolvida metodologicamente na etapa de intervenção pedagógica de um Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Estágio Supervisionado desenvolveu-se com base tema: “Fauna brasileira, quem é você?” A intervenção se deu a partir uma entrevista estruturada realizada no dia 26 de abril

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia na Universidade do Oeste de Santa Catarina; fabidelai@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina; jackson\_preuss@yahoo.com.br

de 2017, aplicada por 12 alunos do 5º ano, em uma escola no interior do município de Anchieta, Extremo Oeste de Santa Catarina.

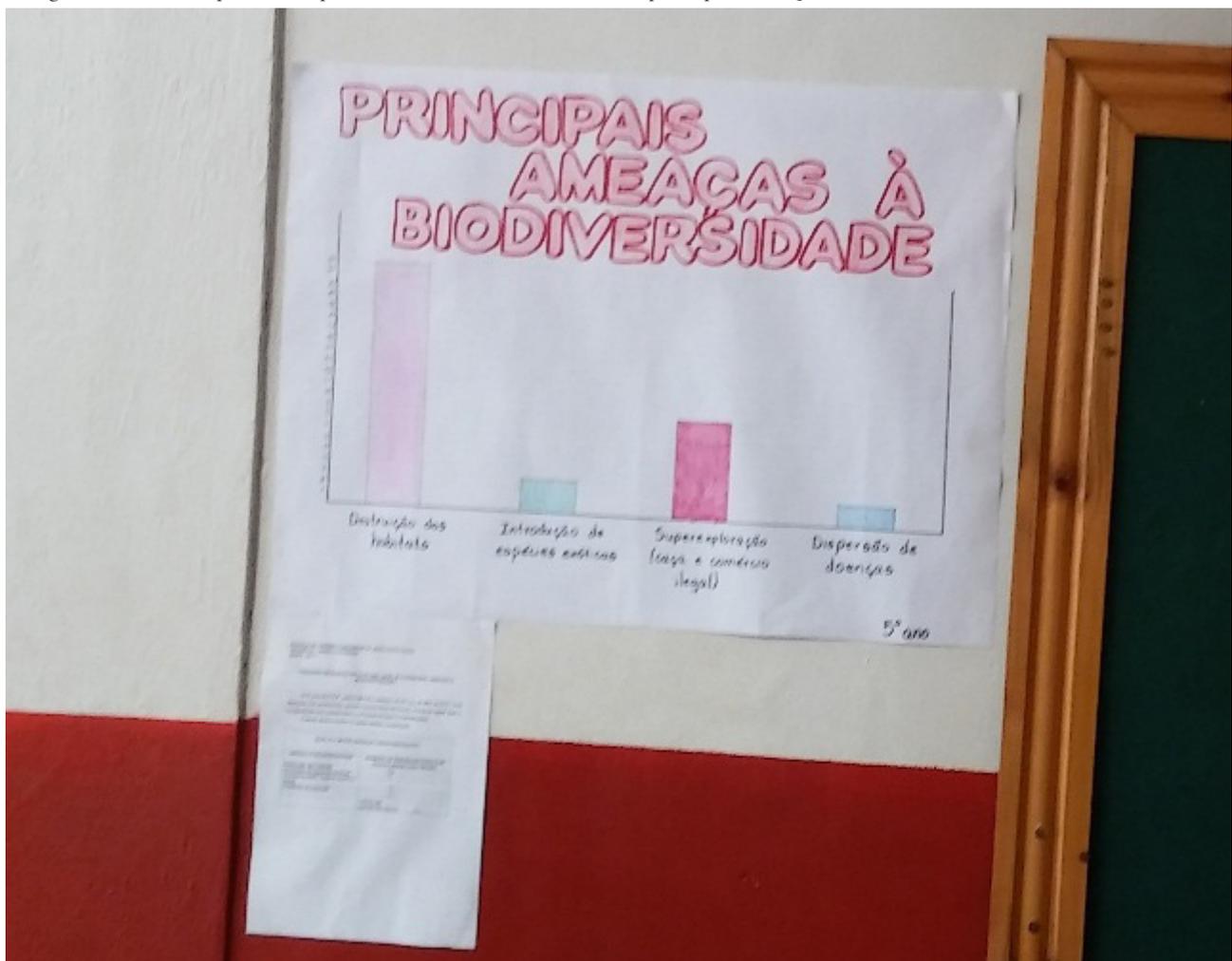
Na formulação do roteiro de entrevista utilizaram-se como base quatro principais ameaças à biodiversidade: destruição dos habitats, introdução de espécies exóticas, superexploração e dispersão de doenças (PRIMACK; RODRIGUES, 2001).

A coleta de dados de seu através da aplicação de 36 questionários, aplicado aos alunos e funcionários da escola, tendo por objetivo apontar qual a principal ameaça ambiental e levar o aluno identificar e analisar as concepções e alternativas para a conservação ambiental.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a pesquisa de campo, os dados foram analisados e sistematizados em um gráfico, que foi exposto na escola, com o propósito de dispersão de conhecimento (Fotografia 1).

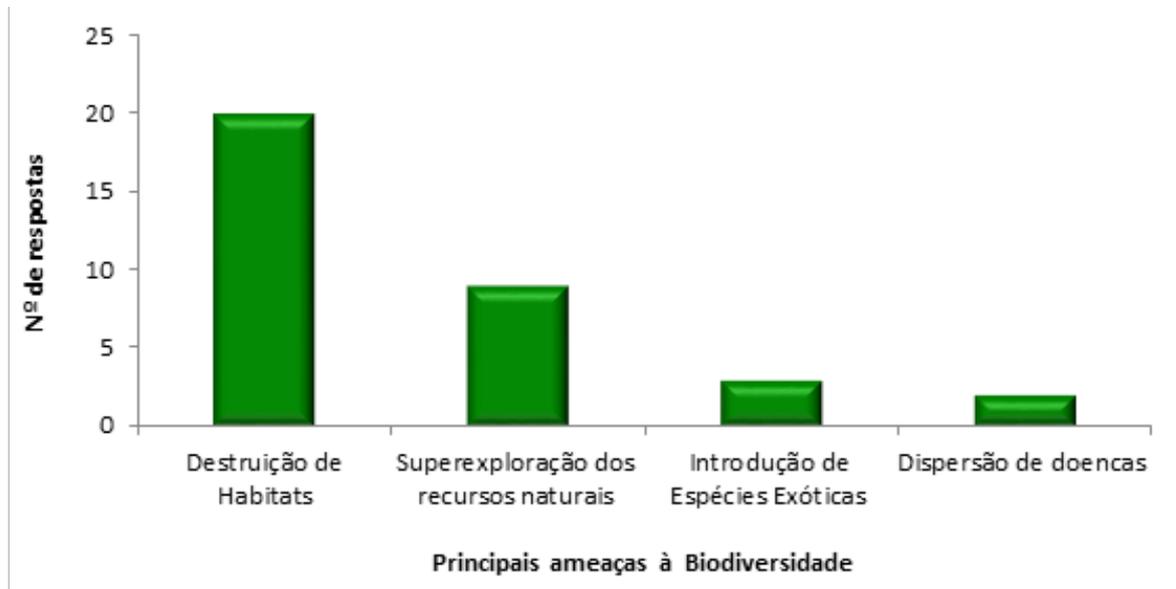
Fotografia 1 – Gráfico produzido por alunos do 5º ano, indicando as principais ameaças à biodiversidade



Fonte: os autores.

De acordo com as respostas obtidas, 22 pessoas (61%) indicaram a destruição dos habitats como maior ameaça à biodiversidade; nove pessoas (25%) responderam que a superexploração é a maior ameaça a diversidade biológica, três pessoas (8,3%) afirmaram ser a introdução de espécies exóticas; e apenas duas pessoas apontam dispersão de doenças.

Gráfico 1 – Principais ameaças à biodiversidade



Essa pesquisa, além de quantificar a opinião dos questionados, permitiu que as crianças pudessem avaliar de forma didática e multidisciplinar o que foi abordado teoricamente em sala de aula, mostrando a sua compreensão do assunto. A partir de questionamentos e reflexões, as crianças concluíram são parte fundamental da biodiversidade, e que estas ameaças também podem interferir em suas vidas. Compreender, o que pode ameaçar a biodiversidade é um grande passo para a sua preservação, todas as espécies são interdependentes, e a perda de uma espécie pode ter consequências de longo alcance para os outros membros da comunidade (PRIMACK; RODRIGUES, 2001).

#### 4 CONCLUSÃO

A partir da atividade desenvolvida, iniciou-se a formação da concepção de pertencimento à biodiversidade. Envolvidas na pesquisa, as crianças puderam, interdisciplinarmente e de forma significativa, reforçar o seu conhecimento a respeito das principais ameaças à biodiversidade. Esse estudo reforça a ideia de que é preciso desenvolver na formação escolar, um a consciência de pertencimento ambiental, e que precisamos primeiramente fazê-la conhecida em nós para que tenhamos consciência de que conservar a biodiversidade é responsabilidade também nossa e a escola é uma forte aliada para mudarmos a realidade global.

## REFERÊNCIAS

DRUMMOND, G. M.; SOARES, C. Metodologia de revisão da lista. In: MACHADO, A. B. M.; DRUMMOND, G. M.; PAGLIA, A. P. (Org.). **Livro vermelho da fauna brasileira ameaçada de extinção**. 1. ed. Brasília, DF: MMA; Belo Horizonte: Fundação Biodiversitas, 2008. p. 43-61.

PRIMACK, R. B.; RODRIGUES, E. **Biologia da Conservação**. Londrina: Planta, 2001.

# JOGOS E BRINCADEIRAS COOPERATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Daniela Bonamigo<sup>1</sup>  
Anderson Bergamascki<sup>2</sup>  
Eliára Bonamigo<sup>3</sup>  
Daniela Chagas<sup>4</sup>  
Luana Sonálio<sup>5</sup>  
Dalvana Gallina<sup>6</sup>

## RESUMO

Os Jogos Cooperativos e brincadeiras vêm com a intenção de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem e o sucesso. Eles reforçam a confiança em si mesmo e nos outros, todos podem participar. Esse trabalho foi desenvolvido com todas as turmas, da Escola MEIEF Atílio Luiz Calza, do município de São Miguel do Oeste, SC. Apresentou-se a parte teórica, realizada de forma dialogada. Após foram realizadas brincadeiras e jogos onde os alunos poderiam trabalhar em pequenos e grandes grupos. Percebeu-se uma grande melhora entre os mesmos, no desenvolvimento das brincadeiras e jogos, pois quando trabalhavam em grupo, buscavam cooperar entre eles e com os demais fazendo com que a convivência e o aprendizado fortalecem-se mais entre todos.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Educação Física Escolar.

Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental a Educação Física tem papel importante no contexto escolar, pois os jogos cooperativos são uma forma de trabalhar, desenvolver a cooperação e o ser do aluno.

Com os jogos cooperativos, a Educação Física escolar pode enxergar com muito mais facilidade a integralidade do ser humano e a necessidade de trabalhar valores tais como a solidariedade, a liberdade responsável e a cooperação (CORREIA, 2006).

Segundo Soler (2008, p. 68):

Jogos cooperativos são dinâmicas de grupo que têm por objetivo, em primeiro lugar, despertar a consciência da cooperação, isto é, mostra que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações; em segundo lugar promover efetivamente a cooperação entre as pessoas, na exata medida em que os jogos são eles, próprios, experiências cooperativas.

<sup>1</sup> bonamigodaniela@hotmail.com

<sup>2</sup> anderr05@hotmail.com

<sup>3</sup> eliar\_bonamigo@hotmail.com

<sup>4</sup> dani\_dalsolio@hotmail.com

<sup>5</sup> sonalio07@outlook.com

<sup>6</sup> dalvana.ga@hotmail.com

Sobre o pensamento complexo, Mariotti (2000) propõe cinco saberes, constituindo a essência de outra maneira de estar no mundo:

- Saber ver;
- Saber esperar;
- Saber conversar;
- Saber amar; e
- Saber abraçar.

Podemos por meio dos jogos cooperativos exercitar esses saberes, e nos tornarmos seres mais humanos e cooperativos (SOLER, 2008, p. 66).

Correia (2006, p. 159) afirma que: cooperação refere-se ao envolvimento e à participação das crianças nos jogos e brincadeiras, mostrando aumento da colaboração, da solidariedade, da amizade e do respeito entre elas. Os jogos cooperativos e brincadeiras, ao permitir aos alunos uma nova forma de jogar, melhoram a interação social, levando-os a perceber a possibilidade de haver divertimento sem a competição a que estão acostumados.

Os jogos e brincadeiras cooperativas podem ser um aliado fundamental, pois a cooperação pode ser aprendida de uma forma em que os alunos gostem se divertem e aprendem ao mesmo tempo.

Essas atividades foram realizadas com os alunos, da Escola MEIEF Atílio Luiz Calza, do município de São Miguel do Oeste, SC, bolsistas do subprojeto de Educação Física, juntamente com a professora supervisora.

O objetivo principal foi desenvolver e vivenciar uma nova forma de trabalhar a cooperação com os alunos, desenvolvendo brincadeiras e jogos onde pudessem trabalhar em equipe.

Primeiramente foi realizada a parte teórica com os educandos em forma de diálogo. Em seguida foram realizados jogos e brincadeiras onde puderam vivenciar toda a parte teórica dialogada. Na parte prática os alunos puderam vivenciar as brincadeiras da serpente, do boliche de latas, pega bastão, circuito cooperativo.

Para os alunos desenvolverem as brincadeiras e jogos, foi proposto à confecção dos materiais para brincar. Desta forma os alunos precisaram utilizar TNT, EVA, caixa de papelão, cola quente, latas, cabos de vassoura, bambolê entre outros.

A partir disso iniciou-se a construção dos materiais, onde puderam trabalhar em grupos, trocar ideias e principalmente cooperar entre eles.

Ao final da confecção, os alunos puderam vivenciar as brincadeiras e jogos com os materiais confeccionados por eles, desenvolvendo a cooperação e a diversão de uma forma dinâmica e criativa de aprender.

Os alunos puderam relatar o que eles encontraram de dificuldades, o que melhorou o que mudaram trabalhando unidos, cooperando uns com os outros. Sendo que perceberam que saber dividir, esperar, pedir desculpas, trabalhar unidos, melhora cada vez mais o comportamento o convívio na escola e mantem uma relação de coleguismo entre colegas.

Dessa forma, percebeu-se que é de suma importância trabalhar e proporcionar aos educandos vivências e estímulos cooperativos para o desenvolvimento total dos alunos.

## REFERÊNCIAS

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

SOLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

# **PENSAR BRINCANDO: A OFICINA DE JOGOS COMO FERRAMENTA ALIADA AO PROCESSO DE PENSAR**

Carlise Inês Groth Lezonier<sup>1</sup>

Nadia Inês Marconatto<sup>2</sup>

Naïssa Carmine Schaurich<sup>3</sup>

## **RESUMO**

Este relato de experiência tem como objetivo contribuir com a reflexão sobre a importância do uso de jogos no processo de aprendizagem. O jogo tem a capacidade de trabalhar diversas questões como à área cognitiva de resolver problemas e tomar decisões, a área social do aprender a cooperar, lidar com regras e trabalhar em equipe, a área emocional do aprender com o erro, lidar com as emoções de alegria, raiva e frustração e a dimensão ética, que trabalha o respeito, a tolerância e agir positivamente para o bem comum. A oficina de jogos foi oferecida para cinco escolas da rede municipal de ensino, totalizando mais de 500 alunos envolvidos. O objetivo da equipe era proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de raciocínio e outras habilidades para a vida.

Palavras-chave: Jogos. Pensamento. Ludicidade. Aprendizagem.

## **1 INTRODUÇÃO**

No ano de 2014, a Secretaria de Educação de Tunápolis, por meio da equipe pedagógica, proporcionaram para as cinco escolas da rede municipal de Ensino, a proposta de uma oficina de jogos itinerante. O objetivo da equipe juntamente com todo o quadro de professores das escolas, era proporcionar aos alunos, por meio dos jogos o desenvolvimento de habilidades de raciocínio e outras habilidades para a vida, bem como, buscar nas várias possibilidades produtivas e de aplicação do jogo, do brinquedo e dos objetos lúdicos, a sociabilização das crianças, gerando a integração e a troca de conhecimentos capazes de unir o global, o novo e o tradicional, em favor da criação e do desenvolvimento social e cognitivo.

Para cumprir com este objetivo nossas ações vem sendo resgatar o lúdico, como exercício da vontade do pensar, do sentir e do fazer, que estão negligenciados na nossa sociedade.

---

<sup>1</sup> Pós-graduada em Saúde Mental e Coletiva (Unoesc) e Psicopedagogia (UCDB); Graduada em Psicologia pela Unoesc (2011); Psicóloga Educacional na Prefeitura de Tunápolis; carliseines@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Pós-graduada em Educação Interdisciplinar na Gestão Escolar pelas Faculdades de Ciências Sociais Aplicadas; Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Orientadora Educacional na Prefeitura de Tunápolis; nadinatto@hotmail.com

<sup>3</sup> Pós-Graduada pela Faculdade de Ciências Aplicadas (2013); Graduada em Educação Física pela Unoesc; Coordenadora de Ensino na Secretaria de Educação de Tunápolis (2013-2016); Professora de Educação Física.

A idéia partiu da concepção, que a criança aprende melhor, quando a relação de ensino aprendizagem é permeada de afeto e significativa para a criança. O jogo acaba sendo uma forma perfeita para proporcionar essa aprendizagem aos alunos, por ser divertida, prazerosa e cativante, ao mesmo tempo, que coloca em prática todos os conteúdos e teorias aprendidos em sala. Outra vantagem do jogo é o fato de permitir que a criança aprenda a lidar com suas emoções de alegria, frustração e raiva, que o jogo promove no momento do ganhar e perder.

## **2 PENSAR BRINCANDO**

Quando pensamos no projeto, nos perguntamos se na era dos computadores, do videogame e dos brinquedos eletrônicos seria possível despertar o interesse das crianças por simples jogos lúdicos e de estratégia e raciocínio?

Depois de aplicada a oficina para entorno de 500 alunos e 50 professores da Rede Municipal de Ensino de Tunápolis, bem como para os alunos da Escola de Educação Básica Linha Pitangueira, de Tunápolis, e da EEB Padre Vendelino Seidel, de Iporã do Oeste, tivemos a certeza de que sim, é possível cativar as crianças com jogos, pois durante as atividades da oficina foi possível reafirmar o valor do lúdico e das brincadeiras como elementos de integração e transformação humana e social.

Assim, o desafio é o empenho para construir práticas que signifique o ensino como ação de mediação, como potência das relações dos sujeitos da educação com os saberes, com o mundo. Pois conhecer implica mais do que transferir. Implica criação, produção e não apenas memorização, repetição e reprodução (MINDLAB, 2017). O jogo também trabalha o erro, como forma de conhecimento, uma face da aprendizagem. Faz parte do processo do aprender e do conhecer, não porque errar é humano, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva com o próprio mundo.

Ainda de acordo com o programa MindLab (2017), o erro possibilita rever os passos no percurso da aprendizagem para retomar e ressignificar formulações e construções pessoais. Isso porque o conhecimento é resultado de processo e este não está isento a equívocos, isto é, não fica imune aos embaraços que o próprio ato de investigar a vida produz.

Os jogos usados para a oficina são jogos de tabuleiro, cartaz, lápis, papel, movimento e habilidade de coordenação motora, que demandam o uso de processos como observação, percepção, raciocínio lógico, memória, classificação e seriação, enfim, uma série de funções cognitivas. São, dessa maneira, jogos de pensamento, jogos de pensar ou jogos de raciocínio. Alguns dos jogos propostos para as crianças eram: Abalone, Quarto, Jogo da velha, Cara a cara, Liar, Cubra o Anterior, Cubra a diferença, Disco Mágico, Torre de Copos, Torre de Jenga, Barricade, Tapete Geométrico,

Jogo da Velha, Estacionamento, Torre de Hanói, Bloqueio, Corrida Maluca, trininó, pentaminós, quebra-cabeça das cores, letroca, desafios lógicos, damas, xadrez, xadrez chinês, tapetões gigantes de quebra-cabeça, , acerte o alvo da matemática, jogo das 7 famílias, pule o sapo, batalha naval, quebra-cabeça 3D, hora do rush, ludo, moinho, trilhas, jogos de madeira de encaixe, entre outros.

### 3 CONCLUSÃO

Conclui-se com a realização do projeto, de que a maneira mais adequada de aprender é através de uma experiência significativa e mediada, que provoca a pessoa a querer mais. O Jogo assim é visto como um recurso didático privilegiado, pois possibilita viver experiências que representam os desafios da realidade, além de ser divertido, acolhedor e empolgante e, consegue criar um maior envolvimento na relação de ensino-aprendizagem. Como educadoras, esperamos que cada vez mais, consigamos incluir o jogo como ferramenta de pensar aliada aos processos de aprendizagem.

### REFERÊNCIAS

Mind Lab. **Programa MenteInovadora**: Inteligência se aprende. 2017. Disponível em: <[http://www.mindlab.com.br/mindlab/wp-content/uploads/2014/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Mind-Lab\\_Vol1.pdf](http://www.mindlab.com.br/mindlab/wp-content/uploads/2014/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Mind-Lab_Vol1.pdf)>; Acesso em: 15 maio 2017.

# PROJETO ESCOLAR: A RECREAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO 1º AO 5º ANO NA HORA ATIVIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcelo de Assis<sup>1</sup>

## RESUMO

Para assegurar o aluno na participação das atividades e contribuir no processo de ensino é importante trabalhar com projetos. Na educação infantil é necessário buscar múltiplas atividades, entre elas, a recreação. São nas aulas de educação física que a criança se diverte e necessita de movimentos corporais, e é através da atividade física que contribui no processo de aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, ao longo dos anos de trabalho observou a falta de um professor habilitado em educação física no 1º ao 5º ano (1º e 2º ciclo) na Escola Estadual Renee Menezes. A hora atividade do professor é fundamental para se trabalhar com os alunos; nisto elencou-se o problema nas duas questões acima. Projeto se estende em dois objetivos gerais: promover atividades recreativas na hora atividade do professor de educação física e acompanhar a evolução das habilidades motoras durante o ano letivo contribuindo no processo didático de ensino aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano em sala de aula. O projeto esta em andamento e é de uma abordagem qualitativa. Estão sendo desenvolvidas no momento atividades recreativas divididas em pequenos e grandes jogos; são jogos de estafetas, jogos de estratégias e divertimento. Os participantes são os alunos do 1º ao 5º ano (1º e 2º ciclo) do período matutino e vespertino, na faixa etária dos 6 a 11 anos. As aulas são feitas nas horas atividades do professor de educação física e com a presença do professor responsável da sala. São feitos os planejamentos e entregue para o professor averiguar um dia antes da aula. São relatadas as habilidades motoras trabalhadas na recreação. As turmas do 1º ano são participativas e estão em fase de controle e aperfeiçoamento motor. As turmas do 2º ano, ainda estão em fase de aperfeiçoamento, no entanto alguns alunos já possuem controle da coordenação motora e foco na atividade. Os alunos do 3º ano foram participativos e a maioria controla sua coordenação motora e as atividades proposta foram bem desenvolvidas. As turmas do 4º e 5º ano já desenvolvem bem as atividades, mesmo com alguns ainda em fase de aperfeiçoamento motor. Considera-se que durante as brincadeiras alguns alunos tem a dificuldade de interação, havendo sempre um diálogo. Também foi observado pelos professores da sala uma melhora no comportamento e atenção nas atividades pedagógicas. Por fim a importância de um professor licenciado em educação física no 1º e 2º ciclo é essencial na aprendizagem e deve fazer parte da grade de disciplinas na escola.

Palavras-chave: Educação física. Recreação. Educação infantil. Escola.

---

<sup>1</sup> Pós-Graduado em Treinamento Desportivo; Licenciado em Educação Física pela Fasipe; Professor de Educação Física na Escola Estadual Renee Menezes, Sinop MT; marcelo\_enfermeiro@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com projetos no ambiente escolar assegura os alunos na participação da aula planejada pelo professor; em especial quando for da disciplina da educação física. Para Neira (2007), o trabalho do professor de educação física deve ser intencionalmente planejado para considerar as necessidades da criança na infância.

O projeto escolar como forma de organização do trabalho pedagógico pode constituir-se em uma rica oportunidade para valorizar e promover a autonomia do professor, [...] favorecer a colaboração, integração, conhecimento, disciplina e metodologia. (SANTOS; JACOBI, 2011).

O trabalho é vivenciado por um projeto em andamento que teve a ideia em 2016 e como prática concreta em 2017, assim objetivou-se em promover atividades recreativas na hora atividade do professor de educação física e acompanhar a evolução das habilidades motoras durante o ano letivo contribuindo no processo didático de ensino aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º (1º e 2º ciclo) ano em sala de aula.

As aulas de educação física proposta pelo professor ficam mais atrativas e a diversão sempre está garantida.

No 1º ciclo, a criança de 6 a 8 anos encontra-se em um momento privilegiado de construções culturais pelo movimento, sendo característicos o intenso ato de movimentar-se, construindo um conjunto de saberes corporais, repletos de emoções, desejos e motivações que são próprias desse período, [...] vivencia e amplia a construção de conhecimentos. (MATO GROSSO, 2012, p. 19).

“Assim, no 2º ciclo, os movimentos espontâneos considerados no 1º ciclo começam a ser sistematizados, permitindo ao estudante usufruir, com maior propriedade [...]” (MATO GROSSO, 2012, p. 30).

Justifica-se ainda pelo motivo da escola ser do campo e na grade curricular não consta a disciplina de educação física ou recreação nas turmas do 1º ao 5º ano. A escola por sua vez é considerada anos iniciais do ensino fundamental turmas do 1º e 2º ciclo, cada ciclo com três fases, (1º ao 6º ano). Já anos finais do ensino fundamental são turmas do 3º ciclo – com três fase: 7º 8º e 9º ano. A Escola Estadual Renee Menezes fica situada em Sinop no estado do Mato Grosso, bairro retirado do centro a 22 km, considerado pelo Governo Estadual como escola do campo. Os alunos que estudam no período matutino moram no local e do período vespertino deslocam-se para escola de ônibus, sendo que vem das fazendas dos arredores e vilas.

A grande maioria dos alunos vem com uma bagagem de pouco conhecimento sobre o lúdico e prazer de brincar sem a utilização do objeto mais precioso que é a bola. Pensar em ludicidade no espaço escolar interligado com a construção do conhecimento de forma prazerosa retoma um espaço propício ao estudante o prazer do aprender brincadeiras diferentes (MATO GROSSO, 2012).

## **2 BASE TEÓRICA**

Na escola cada professor pode trabalhar com diferentes projetos, às vezes apenas um, ou vários, muitas vezes um bem desenvolvido do que não organizado/desenvolvido. A construção de um projeto escolar surge uma possibilidade significativa para a formação de professores e alunos críticos e participativos; compreender e contribuir na realidade escolar, conhecimento e ensino/aprendizagem existentes (SANTOS; JACOBI, 2011).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, nos artigos 21º e 29º, estabelece que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Segundo Gallahue (2005 apud GOMES et al., 2013, p. 1), “o período da infância é de 2 aos 10 anos de idade, que é dividida em três fases, o período de aprendizagem (24 – 36 meses), a infância precoce (3 – 5 anos) e a infância intermediário-avançada (6 – 10 anos)”. Os mesmos autores afirmam ainda que “as crianças na Educação Infantil rapidamente expandem seus horizontes, afirmando suas próprias personalidades, desenvolvendo habilidades e testando seus próprios limites e os da família e de outros ao redor.” (GALLAHUE 2005 apud GOMES et al., 2013, p. 1).

A educação física muitas vezes é marcante para muitos alunos do ensino fundamental, ela pode ser prazerosa, de sucesso, vitoriosa. As aulas de educação física nos primeiros anos iniciais são simples e podem ser variadas conforme a idade usando sempre a criatividade e apoio de fontes teóricas. A recreação é uma grande oportunidade de desenvolver as habilidades motoras essenciais na fase de alfabetização e letramento. A educação física pode auxiliar professor nas questões do cotidiano das salas de aula e servem como ponto de partida [...] (BRASIL, 2001). Ao mesmo tempo a maioria dos alunos gosta e participa das aulas, e ainda com a experiência a disciplina continua sendo uma das mais favoritas. A educação física é oferecida nas escolas a muito tempo, sua prática foi pautada em ginástica e recreação e o objetivo era voltado para construção de uma cultura e entender a importância daquela prática (CONFEE, 2002).

A importância de ter aula de educação física no 1º e 2º ciclo além de auxiliar na aprendizagem em sala de aula, os alunos enfrentam desafios corporais, participam de atividades regradas e interagem com seus colegas.

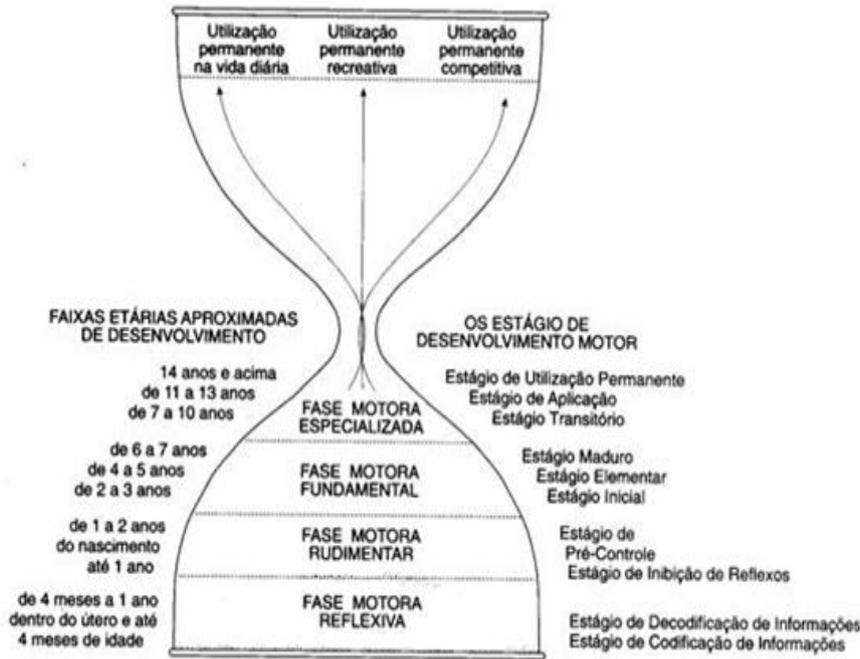
A recreação estimula a criança em todos os aspectos, para Silva e Gonçalves (2010, p. 24) “a recreação deve ser entendida como momento ou situação que proporciona alegria e prazer, que busca satisfazer as vontades e os desejos alcançados pelo lazer”. E ainda “é importante, na prática das atividades recreativas, ter-se o lúdico como meio norteador e condutor para os praticantes, pois essas atividades são expressas como divertimento e entretenimento.”

As atividades recreativas tem uma importância na formação de todo ser humano, compreendendo seu desenvolvimento integral (motor, social e cognitivo). Elas permitem que os praticantes desenvolvam a socialização, a criatividade, o vocabulário etc. Por meio das atividades, percebemos os traços de personalidade, o comportamento individual/ grupal e o desenvolvimento motor de que pratica. O ato de recrear visa oportunizar a prática de vivências lúdicas, possibilitando o aumento da auto estima e a afirmação de responsabilidades e valores, com experiências corporais e culturais. (SILVA; GONÇALVES, 2010, p. 29-30).

O desenvolvimento motor é importante ser estimulado desde a pré-infância. Com a recreação nos anos iniciais na fase escolar esse desenvolvimento fortalece as habilidades essenciais como correr, pular, saltar, puxar, chutar. A falta de um profissional experiente em atividades recreativas nas turmas do 1º ao 5º ano pode reduzir os movimentos necessários realizados do cotidiano. A proposta da educação física nas séries dos primeiros anos é potencializar o desenvolvimento motor de maneira estruturada e que envolva todos os alunos através de atividades propostas. Ao longo do ano as atividades podem ser variadas e intensificadas conforme o aumento do desempenho delas e com isso melhorar o ensino em sala de aula sem sobre carregar o professor pedagogo.

Gallahue e Ozmun (2001) apresentam o processo de desenvolvimento motor na educação infantil em forma de ampulheta (figura 1) mostrando a faixa etária e os estágios de desenvolvimento.

Figura 1 – Processo de desenvolvimento motor na educação infantil



Fonte: Gallahue e Ozmun (2001).

As habilidades motoras fundamentais são caracterizadas pelo processo de movimento e refinamento dos padrões motores básicos e é considerado o mais importante, pois é nela que determina o futuro motor da criança. Para Gallahue e Ozmun (2001) elas são divididas em três categorias: *Habilidades Locomotoras* (caminhar, correr, saltar, saltitar), *Habilidades Manipulativas* (arremesso, recepção, chutes), *Habilidades Estabilizadoras ou de Equilíbrio* (girar braços e tronco, flexionar o tronco).

Nas habilidades da fase motora especializada os movimentos são mais complexos e exigentes, sendo utilizados mais para futuros atletas. Essa habilidade é usada para o ensino dos jogos e das modalidades esportivas na escola. Dentro do estágio transitório conforme a figura 1 os movimentos são mais combinados e estratégicos e podem fazer parte do 5º ano escolar. Conforme Silva, Kraeski e Trichês (2013) no estágio transitório “o indivíduo começa a combinar e a aplicar habilidades motoras fundamentais ao desempenho de habilidades especializadas no esporte e em ambientes recreacionais, ficam exultantes com a rápida expansão de suas habilidades.”

Sobre a aprendizagem motora Pellegrine (2000 apud VILLELA; PAULA, 2010, p. 1) diz que “a aprendizagem motora é uma melhora significativa no desempenho, tem sua inferência na capacidade do indivíduo executar uma determinada tarefa, melhora essa que ocorre em função da prática.” Já Gonzalez (2015) elenca que:

A aprendizagem Motora procura estudar os processos e mecanismos envolvidos na aquisição de habilidades motoras e os fatores que a influenciam. As características individuais, que

são relacionadas com o desempenho de habilidades motoras como sexo, idade, inteligência, nacionalidade, variáveis sociológicas e constituição do corpo (altura, cor dos olhos, peso, percentual de gordura e aptidão física); ambiente de aprendizagem, e a tarefa a ser aprendida são alguns dos fatores influenciadores.

### 3 METODOLOGIA

O presente projeto é considerado uma abordagem qualitativa e consiste num projeto que esta sendo desenvolvido na Escola Estadual Renee Menezes, na cidade de Sinop MT. O plano assegura a participação dos alunos nas aulas; o trabalho é um recurso didático para os alunos do 1º ao 5º ano (1º e 2º ciclo) colaborando aos professores no apoio do ensino aprendizagem na sala de aula.

Para que possa ser trabalhado o professor de educação física utiliza parte da hora atividade para aplicação, para Gouveia (2017),

A hora-atividade não é um benefício de professores e professoras. Ela é um mecanismo da política educacional para garantir à sociedade condições para que o profissional da educação possa desenvolver com qualidade a sua profissão. É para o professor organizar suas aulas, corrigir avaliações, interagir com os pais de alunos e atualizar sua formação cultural e pedagógica [...]

O planejamento é organizado e entregue para os professores das turmas uma cópia para cada um afim de organização própria; fazer o plano é fundamental para uma boa aula. As aulas são aplicadas conforme o horário da hora atividade do professor e esta sendo feito a cada 15 dias. Após as atividades é feito o relatório do que foi trabalhado sempre direcionado nas habilidades. Durante a explicação da brincadeira a maioria dos alunos prestam atenção, mesmo não estando atento, olhando a atividade eles entendem o processo.

No momento esta sendo usada apenas a quadra poliesportiva escolar para aplicação das atividades recreativas, por que os alunos passam o período inteiro em sala de aula; com as aulas em quadra os alunos tendem a explorar mais as brincadeiras lúdicas. As crianças por serem naturalmente lúdicas, ao praticar atividades recreativas fora da sala de aula exploram a si mesma e o ambiente ao seu redor, expandindo suas emoções seu redor (SANTOS, 2012).

Ao longo do ano as atividades podem ser variadas e intensificadas conforme o aumento do desempenho delas e com isso melhorar o ensino em sala de aula sem sobre carregar o professor pedagogo e a intensidade das habilidades motoras tendem a ser mais capacitadas.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil,

facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 2000, p. 12).

A ideia consiste também ao logo do trabalho diferentes variações como rodas e brincadeiras cantadas, danças, pequenos e grandes jogos, é na escola que se constrói o conhecimento necessário do cotidiano, muitas vezes na brincadeira.

A escola ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar bom conceito de mundo em que a afetividade, a sociabilidade e a criatividade serão estimuladas. A partir de um trabalho onde a ludicidade será valorizada, poderemos oportunizar o resgate de potencial de cada disciplina. (CEBALOS et al., 2011).

Para Galvão e Brasil (2009, p. 76) “a escola significa um espaço para aproveitamento das potencialidades da criança.”

Estão sendo contemplados alunos do 1º e 2º ciclo, (1º ao 5º ano) do período matutino e vespertino, crianças na faixa etária entre 06 a 11 anos. Cada turma tem seu professor pedagogo que participa na orientação durante as atividades, observando as brincadeiras e colhendo ideias para suas próprias aulas. Foi registrado com fotos para fim de publicação e foi encaminhado termo de autorização do uso de imagem para os pais assinarem ficarem ciente sobre o projeto que esta sendo desenvolvido.

Fotografia 1 – Atividades com alunos do 1º e 2º ciclos





Fonte: os autores.

Atividades como pega-pega, pega ajuda, são geralmente aplicadas em todas as turmas para afim de aquecimento dos alunos. Algumas brincadeiras foram repetidas em várias aulas por que os alunos pediam para brincar novamente, como por exemplo: estoura balão. Conforme a turma é reorganizada ou variada a atividade a fim de aperfeiçoar maior intensidade e grau de dificuldade; como por exemplo, o 5º ano, que foram feitas brincadeiras recreativas mais agitadas, de estratégias (queimada, rouba bandeira) e conhecimento geral, (torta na cara). Para Silva e Gonçalves (2010, p. 51) as “atividades recreativas passam por um processo de organização e elaboração, quando são apresentadas e aplicadas nas diferentes áreas de atuação.” Elas podem ser organizadas em pequenos jogos, ou seja, pouco movimento, poucas regras, poucos jogadores e em grandes jogos, isto é, regras mais complexas, muita movimentação.

Algumas atividades propostas pelo professor: pega ajuda e com variações, cola e descola com variações, estoura balão, o varal e com variação, atividades de corridas, jogos de estafetas, jogos de estratégias e muita coordenação motora, atividades envolvendo modalidade esportiva. No presente projeto em desenvolvimento estão sendo utilizados vários materiais para as recreações, como bolas de diferentes tamanhos, cones, cordas, arcos, papelão, jornal, raquete de ping-pong, balões, canudos, bolinha de ping-pong, folha A4, pedaços de tecidos, pegadores infantil, fita crepe, saco de estopa, papelão, cabo de vassoura. Os materiais são organizados conforme a criatividade do professor e apoio teórico.

#### **4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES**

Com tão pouco tempo de trabalho aplicado percebeu-se que as crianças gostam de atividades físicas moderadas e agitadas. Os alunos do 1º ano, dos dois períodos estão em fase de controle e aperfeiçoamento motor. As turmas aceitaram bem as recreações propostas e todos se divertiram. Observou também que a turma do 1º ano matutino não houve tanto interesse pela bola, acredita-se que seja devido a dificuldade motora. Como por exemplo, as atividades propostas: corrida com bola (quicando a bola, chutando a bola e empurrando com mão). Já a turma do 1º ano vespertino houve um pouco mais de interesse pelo material. Os professores de educação física escolar devem ter a noção e inserir no seu planejamento várias possibilidades de atividades, precisa ter diversas visões e dimensões da importância do seu aluno para poder colaborar de forma significativa (SILVA; POZZI, 2014).

Os alunos do 2º ano ainda estão em fase de aperfeiçoamento motor, no entanto alguns alunos já possuem controle da coordenação motora e foco na atividade. Já os alunos do 3º ano foram participativos e a maioria controla sua coordenação motora e as atividades proposta foram bem desenvolvidas. As atividades recreativas para o 1º a 3º ano foram praticamente as mesmas, mas com várias variações. Não houve competição das atividades e foi repetida várias vezes a mesma recreação sem eles perceberem.

Para os alunos do 4º ao 5º ano foram aplicadas atividades recreativas mais estratégicas e de grande movimentação como, por exemplo, queimada, rouba bandeira, torta na cara, atividades de percepção e foi bem desenvolvida. Não houve exclusão de nem um aluno, mesmo com a deficiência que apresenta. Considera que para estas turmas (4º ao 5º ano) as crianças tendem a prestar mais atenção nas explicações da atividade. Silva e Gonçalves (2010) discorre que as crianças nesta faixa etária tem a possibilidade de participar, compreender e seguir regras; alcança o cognitivo, motor e sócio afetivo dos alunos na compreensão das atividades. É importante oportunizar situações desafiadoras

para que os estudantes desenvolvem suas capacidades de pensar, organizar e compreender (MATO GROSSO, 2012).

Notou-se que os alunos de todos os períodos após relatos dos professores pedagogos melhoraram no comportamento, estão mais participativo nas aulas e prestam mais atenção nas atividades pedagógicas, mesmo na diferença dos alunos do período matutino que moram no próprio bairro e alunos do período vespertino que moram em glebas e fazendas.

Durante as aulas práticas do professor Marcelo é discutido com os alunos a importância deles participarem. Durante os relatórios e discussões com os outros professores da sala, não houve muita diferença na melhora das habilidades motoras fundamentais, devido o projeto ainda ser precoce; acredita-se que será observado após 5 a 6 meses de atividades.

Com poucas aulas aplicadas de recreação todos os alunos participam do projeto mesmo existindo algumas situações de limitações e afinidade das brincadeiras. Para os alunos do 1º ao 3º ano acredita que possa contribuir na alfabetização. Para Santos (2012, p. 1):

A recreação é muito importantes para um bom desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo das crianças, além de ser uma maneira de trabalhar a interação, fazendo com que não haja espaço para a exclusão dos menos habilidosos ou que tenham com algum tipo de deficiência, já que todos podem participar, bastando haver boa vontade do professor e dos alunos, pois tanto adulto quanto a criança precisa desse momento de prazer, e isso é facilmente encontrado na Recreação que além de aprender, desenvolvendo outras capacidades, nos divertimos esquecendo nossos problemas, diminuindo stress e tensão do cotidiano.

O trabalho interdisciplinar com o professor pedagogo da sala se aproxima dos objetivos e pode ser trabalhado de forma variada e bem planejado; o plano de aula é fundamental para o bom andamento das aulas. O alcance dos objetivos do projeto é desenvolvido o longo do ano e os resultados tendem a se confirmar na aprendizagem; além disso, cada aluno tem seu tempo para aprender; a hora atividade disponibilizada é para contribuir nesse processo de ensino didático, é trabalhar com os alunos para diminuir as dificuldades de aprendizagem e aprimorar as habilidades motoras básicas.

Por fim, no ponto de vista profissional a falta de um professor de educação física licenciado nas séries do 1º e 2º Ciclos, (1º ao 5º ano) no estado irá apresentar cada vez mais dificuldades nas turmas que iniciam a vida escolar se não mudar a grade curricular das disciplinas; são obstáculos que atrapalham o professor no cotidiano na sala de aula. A atividade física é essencial na aprendizagem e ajuda no desenvolvimento sócio afetivo, motor, cognitivo do aluno e garante a diversão. Este

trabalho além de divulgar o nome da escola, contribui para o governo uma base teórica e interesse de investimento na profissão, além disso, coopera para uma visão acadêmica na área da educação e afins.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. 3. ed. Brasília, DF: MEC: SEF, 2001.

CEBALOS, N. M et al. Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 16, n. 162, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm>>. Acesso em: 01 maio 2017.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Revista EF**, Rio de Janeiro, n. 5, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3457>>. Acesso em: 01 maio 2017.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2001.

GALVÃO, A. C. T.; BRASIL, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v61n1/v61n1a08.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

GOMES, H. T. F. R. et al. O desenvolvimento motor na educação infantil de 4 a 5 anos. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 17, n. 177, feb. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd177/o-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 05 maio 2017.

GONZALEZ, D. H. Aprendizagem motora: uma breve revisão sobre a construção e progressão do conhecimento científico. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 20, nº 211, dic. 2015. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd211/aprendizagem-motora-breve-revisao.htm>>. Acesso em: 04 maio 2017.

GOUVEIA, A. B. Hora-atividade e o direito à qualidade na educação. Curitiba. 20 fev. 2017. Disponível em: <<http://apufpr.org.br/hora-atividade-e-o-direito-a-qualidade-na-educacao/>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Ideias em Ação).

SANTOS, M. E. Recreação e o desenvolvimento infantil. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 17, n. 175, dic. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd175/recreacao-e-o-desenvolvimento-infantil.htm>>. Acesso em: 01 maio 2017.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, V. M. N. dos; JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 263-278, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a04.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

SILVA, G. B.; KRAESKI, A. C.; TRICHÊS, P. Aspectos do desenvolvimento biopsicossocial da fase de 10 a 12 anos relacionados à Educação Física: um artigo de revisão. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 18, n. 184, sep. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd184/desenvolvimento-biopsicossocial-de-10-a-12.htm>>. Acesso em: 02 maio 2017.

SILVA, T. A. da C. e; GONÇALVES, K. G. F. **Manual de lazer e recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos**. São Paulo: Phorte, 2010.

SILVA, T. A. da C. e; POZZI, M. L. B. **Olhares sobre o corpo**. São Paulo: All Print, 2014. (Coleção Educação Física Escolar, v. 1).

VILLELA, P.; PAULA, T. F. Aprendizagem motora, conceitos e especificidades para a deficiência auditiva e surdez. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 15, n. 148, sep. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd148/aprendizagem-motora-deficiencia-auditiva-e-surdez.htm>>. Acesso em: 05 maio 2017.

# RELAÇÃO ENTRE PERCENTUAL DE GORDURA E A AUTOIMAGEM CORPORAL DE UNIVERSITÁRIOS

Elis Regina Frigeri<sup>1</sup>  
Daiana Bertollo<sup>2</sup>  
Daniela Bonamigo<sup>3</sup>  
Patricia Seibel<sup>4</sup>  
Andréa Jaqueline Prates Ribeiro<sup>5</sup>

## RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar a percepção que pessoas adultas possuem sobre a sua silhueta atual relacionando os dados obtidos com os resultados da avaliação de bioimpedância tetrapolar (percentual de gordura). O estudo foi realizado com 16 acadêmicos (8 mulheres e 8 homens) da 5ª fase do curso de Educação Física, da UNOESC, SMO/SC. Os dados foram analisados de forma descritiva (média para a idade e análise de frequência absoluta para análise do percentual de gordura). A maioria dos avaliados apresentou insatisfação com a imagem corporal. Os níveis para essa variável foram mais elevados entre os participantes do gênero masculino do que do feminino. Palavras-chave: Silhueta corporal. Bioimpedância. Imagem corporal. Percentual de gordura.

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da composição corporal de indivíduos tem sido um assunto de grande interesse por parte dos pesquisadores envolvidos na área da saúde. A mesma busca quantificar, de forma isolada e em relação ao peso corporal total, os principais componentes do organismo humano: ossos, musculatura, gordura corporal e água (NACIF; VIEBIG, 2007).

Já a imagem corporal é a figuração do próprio corpo formada e estruturada na mente das pessoas, envolvendo todos os sentidos, oriundos de experiências vivenciadas por um indivíduo, em que se cria um referencial corpóreo de si mesmo. Os apelos midiáticos e até a prática de alguns esportes podem causar distúrbios na percepção da imagem corporal pelo indivíduo, podendo levá-lo ao desenvolvimento de outros distúrbios associados.

<sup>1</sup> Especialista em Bases Fisiológicas do Treinamento de Força (Gama Filho/SP) e Treinamento Desportivo (UNOESC/SMO/SC); Professora do Curso de Educação Física na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; elis.frigeri@unoesc.edu.br

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; daigba@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; bonamigodaniela@hotmail.com

<sup>4</sup> Acadêmica do curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; patyseibel@hotmail.com

<sup>5</sup> Mestre em Ciência do Movimento Humano pela UFSM/RS; Professora do Curso de Educação Física na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; andrea.ribeiro@unoesc.edu.br

Para Almeida et al. (2005), alguns fatores podem predispor uma pessoa a desenvolver um transtorno da imagem corporal. A mesma pode ser influenciada pela idade de início da obesidade, presença de transtorno emocional, influência social por meio da avaliação negativa ou depreciativa do outro, história de mudanças e flutuações de peso, entre outros. Ainda têm-se os aspectos socioculturais, que podem influir no desenvolvimento da autoimagem corporal e dos transtornos a ela associados.

Há ainda a concepção de corpo como objeto de consumo ao controle social empregado pela mídia, que de certa forma acaba por ditar a direção do desejo nas relações de gênero (RESENDE, 2006).

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi investigar a percepção que pessoas adultas de ambos os gêneros possuem sobre a sua silhueta atual e relacionar os dados obtidos com os resultados da avaliação de bioimpedância tetrapolar.

O presente estudo foi realizado em uma atividade interdisciplinar no Curso de Educação Física entre os componentes curriculares de Medidas e Avaliação em Atividade Física e Educação Física e Corporeidade, com acadêmicos da 5ª fase do curso de Educação Física, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC/SMO/SC.

A amostra foi composta por 16 entrevistados, sendo 8 mulheres, com uma média de 21,62 anos (variando de 19 a 27 anos) e 8 homens, com uma média de idade de 22,25 anos (variando de 20 à 31 anos).

Para a avaliação da composição corporal (percentual de gordura - %G) foi utilizado o aparelho de bioimpedância tetrapolar e a Escala de Silhuetas para adultos (KAKESCHITA, 2008) para avaliar a imagem corporal. Fez-se a comparação entre os resultados do percentual de gordura de cada avaliado com sua autopercepção. Isto é, relacionou-se a classificação do %G com a figura da escala de silhueta, apontada por cada sujeito.

Os dados foram analisados de forma descritiva (média para a idade e análise de frequência absoluta para análise do percentual de gordura).

## **2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com o intuito de verificar a auto percepção da imagem corporal dos estudantes de Educação Física num comparativo com os resultados da avaliação de bioimpedância, verificou-se que todos os participantes tiveram uma distorção real dos resultados. A maioria dos avaliados (12 sujeitos) perceberam-se acima da imagem corporal real (7 homens e 5 mulheres). Também foi verificado que 4 pessoas (1 homem e 3 mulheres) analisaram-se com uma percepção menor do que o real.

Dessa forma, a maioria dos entrevistados que se viram acima do real, são do gênero masculino. Em contrapartida, verificou-se que há uma menor quantidade de indivíduos do gênero feminino que apresentam distorção da sua imagem corporal.

Segundo Alves (2009), na cultura ocidental e um pouco por todo o mundo, as mulheres anseiam alcançar um ideal de magreza, enquanto os homens visam corpos musculosos e bem definidos. Talvez esse seja um dos fatos pelos quais os homens possuem uma percepção acima do real.

### 3 CONCLUSÃO

No presente estudo pode-se concluir que os avaliados apresentaram insatisfação com a imagem corporal. Os níveis para essa variável foram mais elevados entre os participantes do gênero masculino, do que do feminino, a partir da comparação dos resultados da avaliação corporal com a imagem corporal.

Sugere-se a realização de intervenções na escola, incentivando ações que tratem de aspectos relacionados à saúde e qualidade de vida, seja na Educação Física ou em qualquer disciplina do currículo escolar.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. A. N. de. et al. Percepção de tamanho e forma corporal de mulheres: estudo exploratório. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a04.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

ALVES, D. et al. **Cultura e imagem corporal. Motricidade**. 2009. Disponível em: <[http://www.revistamotricidade.com/arquivo/2009\\_vol5\\_n1/v5n1a02.pdf](http://www.revistamotricidade.com/arquivo/2009_vol5_n1/v5n1a02.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2017.

KAKESHITA, I. S. **Construção, validação e padronização de escala de silhuetas para crianças e adultos brasileiros**. 2008. Dissertação (Doutorado em Psicobiologia)–Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

NACIF, M.; VIEBIG, R. F. **Avaliação antropométrica nos ciclos da vida**. São Paulo: Metha, 2007.

REENDE, C. S. **O corpo perfeito e seu processo de construção psico-sócio-cultural**. 2006. 54 p. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Psicologia)–Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2006.

# XADREZ: UMA ARTE ESTRATÉGICA

Dalvana Gallina<sup>1</sup>  
Anderson Bergamaschi<sup>2</sup>  
Daniela Bonamigo<sup>3</sup>  
Eliára Bonamigo<sup>4</sup>  
Daniela Chagas<sup>5</sup>  
Luana Sonálio<sup>6</sup>

## RESUMO

O desenvolvimento do jogo de Xadrez, com a integração das peças e os cálculos das jogadas exercitam o raciocínio lógico e imaginação, assim como a escolha do próximo lance valoriza sua iniciativa e autonomia. Esse trabalho foi desenvolvido no 5º ano, da Escola MEIEF Atílio Luiz Calza, do município de São Miguel do Oeste, SC. Apresentou-se aos educandos a parte teórica. Depois, os alunos praticaram com os tabuleiros que já existiam na escola. A partir disso, iniciou-se a construção do tabuleiro para cada educando. Percebeu-se uma grande atração e participação de todos os alunos, pois foi uma forma diferenciada de ensinar, uma vez que integrando o educando no processo de construção o interesse aumenta e o aprendizado se concretiza.

Palavras-chave: Pibid. Xadrez. Estratégia.

Os jogos e brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo da criança. Além de auxiliar a mesma em seu desenvolvimento psicológico, os jogos auxiliam a integração social e a organização do pensamento, sendo, portanto, fundamentais na formação do caráter.

De acordo com Antunes (2010), o jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real.

Segundo Partos (1978), os benefícios da prática do xadrez, iniciam-se quando a criança passa a conhecer e a exercitar o domínio do tabuleiro, o que resulta em ganhos para sua noção espaço-dimensional. Depois de apresentado o tabuleiro, são apresentadas as peças, cada uma com suas características físicas, seus movimentos e papel no jogo, auxiliando o desenvolvimento da memória e da concentração. O desenvolvimento do jogo, com a integração das peças e os cálculos

<sup>1</sup> dalvana.ga@hotmail.com

<sup>2</sup> anderr05@hotmail.com

<sup>3</sup> bonamigodaniela@hotmail.com

<sup>4</sup> eliar\_bonamigo@hotmail.com

<sup>5</sup> danii\_dalsolio@hotmail.com

<sup>6</sup> sonalio07@outlook.com

das jogadas exercitam o raciocínio lógico e imaginação, assim como a escolha do próximo lance valoriza sua iniciativa e autonomia.

O xadrez é um jogo de estímulos, desenvolvendo assim a capacidade cognitiva do jogador. Mas não são somente as habilidades mentais que melhoram com o desenvolvimento do jogo, outras habilidades, como: perseverança, capacidade de estudo, autoconhecimento, organização pessoal, motivação e ambição, dentre outros. Todo esse processo faz parte da “construção do indivíduo”.

Essa atividade foi realizada com os alunos do 5º ano, da Escola MEIEF Attílio Luiz Calza, do município de São Miguel do Oeste, SC, bolsistas do subprojeto de Educação Física, juntamente com a professora supervisora.

A criatividade consiste em surpreender. Surpreender a si mesmo, construindo algo diferente, experimentando novas possibilidades, novas estratégias. A mesma é uma qualidade que todo ser humano pode demonstrar em sua maneira de viver. Muitas vezes o mundo não precisa mudar para sermos criativos, mas sim precisamos mudar a nossa maneira de ver o mundo.

O objetivo principal foi apresentar aos alunos uma maneira diferenciada e criativa de aprender sobre o xadrez. Além disso, a construção foi realizada para que cada aluno tivesse o seu próprio material, podendo apresentar e jogar com o grupo familiar ou os amigos, fora do âmbito escolar.

Inicialmente apresentou-se aos educandos a parte teórica, a qual consiste em aprender os objetivos do jogo, a quantidade e quais são as peças que compõem o mesmo, as regras e o por que a consistência do jogo é assim, além disso, aprendeu-se as medidas do tabuleiro e as cores utilizadas. Depois, os alunos praticaram com os tabuleiros que já existiam na escola.

A partir disso, iniciou-se a construção. O tabuleiro do jogo de xadrez foi confeccionado com madeira mdf, com auxílios de alguns pais, além disso, foi utilizado cola, papel impresso. Já para as peças foi utilizada cola quente, massa de biscoito, forminhas de moldes, tinta e papelão.

Após a confecção dos jogos, os alunos passaram a praticar o mesmo, tanto na escola, como fora dela. Enquanto joga, o educando aprende a reproduzir regras e vivenciar os princípios que estão presentes em sua realidade social e escolar. E a partir dessa interação com ambiente escolar e o âmbito familiar, o educando, passa a refletir sobre os fatos, conteúdos e conceitos impostos pelas diferentes disciplinas oferecidas na escola, ou seja, ele passa a adquirir a capacidade de concentração, reflexão e autocontrole durante o processo de ensino aprendizagem.

Percebe-se uma grande atração e participação de todos os alunos, pois foi uma forma diferenciada de ensinar, uma vez que integrando o educando no processo de construção o interesse aumenta e o aprendizado se concretiza. Dessa forma, percebeu-se ainda que é de suma importância

proporcionar aos educandos vivências inovadoras e estímulos para o desenvolvimento total. Ressalta-se a importância desse trabalho como uma implementação Pedagógica. O Jogo está sempre desafiando, motivando e deixando transpor barreiras. Além disso, esse estudo fortaleceu o ponto de vista a respeito da questão educacional e do caráter social do jogo. Salienta-se o grande valor da conduta dos indivíduos que o praticam, dentro de um clima de harmonia e paciência, levando a aquisição de valores morais. É necessário envolver-se pessoalmente nos desafios, sensibilizar-se, mobilizar-se, ousar acreditar que a escola pode se renovar a cada dia.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, C. **Os jogos e educação infantil**. São Paulo: Cirando Cultura, 2010. 86 p.

PARTOS, C. **Vide Etude Systematique dès Éschecs**. Martigny: Edition A-C Suisse, 1978. 190 p.

