

Ângela Adriane Schmidt Bersch
Eliane Lima Piske
organizadoras

PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS INFÂNCIAS EM DIFERENTES CONTEXTOS



PRÁTICAS EDUCATIVAS
NAS INFÂNCIAS
EM DIFERENTES CONTEXTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Campus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editora Associada à



ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS
UNIVERSITÁRIAS DO SUL

Ângela Adriane Schmidt Bersch
Eliane Lima Piske
(Organizadoras)

*Práticas educativas
nas infâncias
em diferentes contextos*



Rio Grande
2022

© Ângela Adriane Schmidt Bersch e Eliane Lima Piske

2022

Capa: Felipe Bersch

Diagramação da capa: Murilo Borges

Formatação e diagramação: João Balansin

Revisão: Alexander Severo Córdoba

Ficha catalográfica

P912 Práticas educativas nas infâncias em diferentes contextos [Recurso Eletrônico] / Organizadoras Ângela Adriane Schmidt Bersch, Eliane Lima Piske. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2022.
161 p. : il. color.

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>
ISBN 978-65-5754-128-9 (eletrônico)

1. Educação Infantil 2. Educação Ambiental 3. Pedagogia
4. Formação de Professores I. Bersch, Ângela Adriane Schmidt
II. Piske, Eliane Lima III. Título.

CDU 372

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –
CRB10/2344

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação	8
(Des)cortinar práticas psicocorporais e de desenvolvimento humano nas infâncias	13
<i>Eliane Lima Piske</i> <i>Ângela Adriane Schmidt Bersch</i>	
Teatro: brincar e aprender.....	22
<i>Valdo Barcelos</i> <i>Maria Aparecida Azzolin</i>	
Educação Ambiental na Educação Infantil.....	37
<i>Joice Amaral Padilha</i> <i>Lisandra Soares Tarouco</i>	
A família dentro da escola: olhar ecológico de crianças sobre suas famílias.....	46
<i>Marcia Soares da Silva</i>	
Centro Social e Cultural Vicente Pallotti: serviço de convivência e fortalecimento de vínculos.....	53
<i>Suélen Oliveira Rosauro</i> <i>Vanderlei Luiz Cargnin</i>	
Provocações à prática pedagógica: possibilidades a partir da Filosofia da Diferença.....	64
<i>Gisele Ruiz Silva</i> <i>Paula Corrêa Henning</i>	

É que eu queria filmar agora! A emergência da imagem na idade escolar.....	72
<i>Rachel Hidalgo</i>	
<i>Felipe Nóbrega Ferreira</i>	
<i>José Vicente de Freitas</i>	
Protagonismo infantil: prática dos educadores e saberes das crianças na Educação Infantil	93
<i>Gabriela de Biazzi Avila Vieira</i>	
A sala verde como espaço de Educação Ambiental das Infâncias.....	105
<i>Gabrielle Lopes das Neves</i>	
<i>Andressa Queiroz Souza</i>	
<i>Fabíola Diniz Guerreiro</i>	
A importância do brincar, da brincadeira e do jogo no processo de aprendizagem na educação infantil	114
<i>Fernanda Terroso Mello</i>	
<i>Ângela Adriane Schmidt Bersch</i>	
Corporeidade na e para a infância: uma experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental	126
<i>Solange Cristina Souza Pinheiro</i>	
<i>Ângela Adriane Schmidt Bersch</i>	
A Psicomotricidade Relacional e suas possibilidades na formação de Professoras.....	138
<i>Roselle Solano Rodrigues</i>	
<i>Vânia Dias Oliveira</i>	
Notas sobre Experiências de Expressão Corporal na Formação Continuada de Professoras.....	147
<i>Leila Cristiane Pinto Finoqueto</i>	
AUTORES	156

PREFÁCIO

É com grande alegria que compartilhamos essa produção acerca das infâncias ao contemplar as múltiplas linguagens no fazer docente. Esta surgiu a partir das ações de um Projeto de Pesquisa Multidisciplinar que foi o encontro de educadores das infâncias de múltiplos contextos.

A construção coletiva do livro objetiva apresentar as práticas educativas dos educadores na mediação das infâncias em diversos contextos. Nesta sintonia cooperativa com educadores das infâncias e crianças é que entrelaçamos o compilado bioecológico das infâncias pela atuação em múltiplos contextos.

Este brevíssimo esboço da cultura corporal, das múltiplas linguagens, do recurso audiovisual, do protagonismo, da corporeidade e da sua repercussão na educação e no desenvolvimento humano das infâncias em diferentes contextos é que edificam a presente obra.

APRESENTAÇÃO

Com a produção coletiva deste livro, almejamos apresentar as práticas educativas para todos os que direta ou indiretamente atuam na educação das crianças. *As práticas educativas nas infâncias em diferentes contextos* é a série temática deste livro.

Os capítulos que integram esta obra apresentam as propostas que são e estão sendo realizadas em diferentes contextos educativos. Ao apresentar as vivências compartilhadas pelos educadores das infâncias com as crianças nos múltiplos contextos encontramos oportunidades para sensibilizar e notabilizar as práticas educativas que são construídas, como: o brincar, o teatro, as descobertas, o recurso audiovisual, a cooperação, a inventividade, a imaginação, a participação, o movimento, a corporeidade, as experiências, a interação, o protagonismo e as atuações.

As múltiplas linguagens culturais nas infâncias e que estão presentes neste livro são os resultados do educar ao ser e interiorizar os valores humanos numa sociedade diversa, mas que não pode ser adversa ao bem-estar bioecológico das infâncias. Por isso, abrimos a coletânea com o capítulo: *(des)cortinar as práticas psicocorporais e de desenvolvimento humano nas infâncias*. Ações que integram e mobilizam um Projeto de Pesquisa desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Aliar as culturas lúdicas e o educar para e com o desenvolvimento humano nas infâncias em diferentes contextos são os objetivos da proposta. Os estudos preliminares a partir da análise dos dados mostram que a formação permanente dos educadores das infâncias, ao integrar estratégias coletivas, são capazes de oportunizar re(ação) pelo ser com as crianças ao fazer descobertas, construir e protagonizar nos múltiplos ambientes.

Ao ponderar sobre o agir não poderíamos deixar de apresentar o segundo capítulo, o brincar e o aprender a partir do teatro. Precisamos de mais “faz de conta”, e de fantasia em nossas vidas. Precisamos aprender a olhar o mundo com o colorido e o encantamento que as crianças possuem de forma inata. Isso é possível através do Teatro. Através do Teatro podemos realmente abrir os olhos para o mundo e verdadeiramente ver e sentir. Ao mencionar o ver ao conhecer, chegou o momento de apresentar o terceiro capítulo, que muito mais do que contemplar o ambiente escolar é a oportunidade de vivenciar ao experienciar o entorno, a escola é contornada por uma área de preservação ambiental. A escola foi a precursora e inaugurou na cidade de Rio Grande/RS o modelo-escola parque, além disso o espaço está aberto a comunidade familiar e universitária, possibilidade da inserção a partir da atuação educadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande (PIBID/FURG).

As famílias integram o quarto capítulo da obra ao narrar um projeto realizado numa turma de 3º Ano do Ensino Fundamental de uma escola Pública do município de Rio Grande/RS, onde as crianças foram convidadas a construir um livro chamado: “o Livro das Famílias do 3º Ano B”, a partir da história: “o Livro da Família” de Todd Parr, contada na hora do conto. Tal história sensibilizou para falar sobre suas famílias, as diferentes estruturas familiares. A experiência proporcionou à turma momentos para a construção de conhecimentos, resultado do compartilhamento de pensamentos entre os pares, levando em consideração a valorização pelos distintos grupos familiares que existem, respeitando cada sujeito e, também, refletir sobre o papel que as famílias ocupam no processo evolutivo das crianças no ambiente escolar.

Sendo assim, os contextos e as práticas dos educadores são educativos nas infâncias. Neste íterim, o quinto capítulo entrelaça ações de um projeto social desenvolvido na cidade de Santa Maria/RS que é mantido pela Sociedade Vicente Pallotti. O projeto atende crianças e

adolescentes, com idade de seis até dezessete anos completos, no turno inverso da escola, de forma gratuita. Tem como objetivo desenvolver ações de caráter preventivo, protetivo e proativo, a fim de fortalecer a convivência familiar e comunitária, contribuindo para o retorno ou permanência dos usuários na escola.

O conviver nas múltiplas relações para o desenvolvimento humano nas infâncias é um importante reflexo para pensar a contemporaneidade e os desafios que se apresentam para as práticas pedagógicas, entrando em cena o sexto capítulo que tem como objetivo evidenciar a filosofia como potente ferramenta para professores/as no desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças. Discute o papel da escola a partir da Modernidade e problematiza que, apesar de seus deslocamentos, muitos dos traçados de sua constituição compõem as formas de fazer docente na atualidade, orientando as ações escolares cotidianas. Em contrapartida, propõe, a partir das contribuições da Filosofia da Diferença, um olhar filosófico para as práticas educativas que permita pensar e fazer educação escolarizada de outros modos, em que a ênfase nas experiências vividas seja tão válida quanto à construção de um produto final.

Por falar em algo que é produzido, adentramos no recurso audiovisual que permeiam os sujeitos de diferentes formas, manifestando-se igualmente no cotidiano. E é sobre uma dessas experiências que o suporte audiovisual oferece que o sétimo capítulo se debruça, especificamente sobre o material produzido por um grupo de crianças em idade escolar no âmbito da produção do documentário 1, 2, 3 Brincando: Reinventando Espaços Escolares, da rede pública municipal de Joinville, Estado de Santa Catarina. Ao participarem do documentário fruto de um acúmulo de trabalho a ser registrado no contexto de um projeto pedagógico de reinvenção de espaços educadores dentro das instituições escolares, as crianças acabaram filmando uma série de sequências as quais possuíam domínio completo da câmera, e com isso criando tanto conteúdos, como linguagens próprias

de comunicação que mostraram-se potentes enquanto propostas de uma Educomunicação Socioambiental que emerge da construção de um olhar sensível singular.

É necessário criar possibilidades para as práticas educativas, espaços em que as crianças possam expressar seus saberes, outros modos de ser ao contemplar o protagonismo infantil. As práticas docentes têm ligação direta com o protagonismo infantil, exatamente o que será apresentado no oitavo capítulo. O assunto inerente a autonomia e a criatividade foram investigadas com crianças de quatro anos numa turma de educação infantil semiparticular.

A participação infantil ao reafirmar o lugar das infâncias em outros espaços de formação, que vão além da escola é potente na medida em que as crianças tenham a oportunidade de experienciar ao vivenciar novas oportunidades que (re)significam a autonomia infantil pela participação em novos espaços, até então frequentados pelos adultos, resultado de um projeto de extensão na Sala Verde, as estratégias foram mobilizadas no Curso de Extensão Educação Ambiental das Infâncias, compondo o nono capítulo.

Já que estamos concebendo práticas que são realizadas *com* as crianças em diferentes contextos, chegamos ao décimo capítulo, que entrelaça o brincar, as brincadeiras e os jogos na Educação Infantil. Em sintonia, o décimo primeiro capítulo que integra a corporeidade na e para as infâncias no primeiro ano do ensino fundamental, com o desígnio de defender que as *corporeidades* pela ação do brincar, da brincadeira e do jogo no cotidiano da educação não podem ter hora para começar e nem para acabar.

A expressão corporal continua em cena na produção, mas agora na formação pela possibilidade de vivenciar novas estratégias, a Psicomotricidade Relacional que será compartilhada no décimo segundo capítulo. Para encerrar a obra, a mediação formativa ao construir vivências lúdicas e cooperativas com os educadores das infâncias da Rede Pública do Município de Rio Grande.

E é nesse ritmo atemporal que são encadeadas as amarrações multifacetadas bioecológicas do desenvolvimento humano na educação das crianças, para completar a obra. Nossa intenção não é concluir os estudos acerca das infâncias, mas finalizar o livro: *práticas educativas em múltiplos contextos* deixando o gostinho de quero mais, muito mais!

Somos (e estamos) felizes pela oportunidade de organizar o livro, que agregou capítulos de educadores dispostos e atuantes com a educação das infâncias. O resultado da obra ínsita a integração das práticas educativas que estão sendo realizadas em diversos contextos, dentre as cidades de Rio Grande e Santa Maria, ambos no Rio Grande do Sul/RS, além de Joinville no estado de Santa Catarina/SC.

Os múltiplos aspectos regionais estão presentes nos capítulos. A construção de pesquisas com as crianças depende do repertório de amorosidade, encantamento e pela ação permanente ao compartilhar as práticas educativas que são realizadas nos diversos contextos, contribuição inédita para a difusão multidisciplinar dos aspectos regionais no âmbito bioecológico das infâncias.

(DES)CORTINAR PRÁTICAS PSICOCORPORAIS E DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NAS INFÂNCIAS

Eliane Lima Piske
Ângela Adriane Schmidt Bersch

As notas iniciais do capítulo apresentam que antes de mobilizar com o(s) outro(s) é imprescindível estar corporal(mente) ao ser pelo fazer, que é o viver/conviver em âmbito planetário. O educar precisa estar alicerçado na humanização ao ser cada vez mais humano. Quando falamos em educação é no sentido amplo não só escolar, mas familiar e em contexto. Já que não existe uma educação que não seja no ambiente, que não seja bioecológica.

É comum na educação ouvir questões ambientais restritamente relacionadas a separação do lixo e a construção de objetos pela reutilização dos materiais alternativos. A Educação Ambiental (EA) acaba sendo relacionada, muitas vezes, apenas as questões da separação do lixo, que é um dos condicionantes ambientais, mas não podemos esquecer as demais que vão para além desta ação. Sendo assim, como mobilizar as estratégias lúdicas e vivenciais a partir das práticas psicocorporais e ambientais?

Os estudos das múltiplas linguagens nas infâncias precisam contemplar as práticas educativas e que são ambientais ao envolver as culturas infantis, lúdicas e psicocorporais pela possibilidade de elencar nas propostas e que serão desenvolvidas em diversos contextos pelos educadores das infâncias com as crianças.

O movimentar é necessário para sensibilizar ao (des)cortinar as práticas psicocorporais e de desenvolvimento humano nas infâncias, conforme podemos acompanhar com o subitem a seguir:

Múltiplas linguagens nas infâncias

As questões ambientais podem ser discutidas e problematizadas em diversos ambientes, não se limita as discussões pontuais de preservação ou conservação, vai além e entra no cerne das relações socioambientais, corporais e coletivas ao (re)significar a cultura corporal, o movimento lúdico e a corporeidade nas infâncias.

As práticas educativas que investigamos e mobilizamos decorrem em consonância ao que defende Grün (1996), não existe uma educação não ambiental. O ser humano faz ao vivenciar corporal(mente) o mundo pela percepção da objetividade e da subjetividade de humanos e não humanos ao viver na Casa Comum (BOFF, 2012). O corpo é, portanto, o organismo de relação e reflexão sobre o ambiente e sobre si próprio, como pondera Sánchez:

A ecologia do corpo olha para a corporeidade e tenta entender como ela constitui-se, como se acopla, adapta-se, às exigências de seu meio ambiente. Assim, podemos tentar esboçar alguma compreensão sobre como se dá este processo relacional ecológico dos seres humanos (SÁNCHEZ, 2011, p. 26).

Nesta interação permanente e relacional, construir uma pesquisa ao contemplar a escuta das crianças e dos educadores foi possível ao conhecer as propostas educativas ambientais que estão sendo realizadas em múltiplos contextos educativos, através da Inserção Ecológica (PISKE; BERSCH; YUNES, 2017; PISKE, *et al.*, 2018; CECCONELLO; KOLLER, 2004) e ao oportunizar vivenciais psicocorporais a partir de dinâmicas oportunizadas em oficinas.

Antes de apresentar a metodologia, vamos evidenciar a base teórica e ponderar sobre o Projeto de Pesquisa. A Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011) integra as dimensões pessoa, processo, contexto e tempo (PPCT) para que sejam e estejam como um espiral, que embora contemple o movimento

permanece unido. Os elementos consideram as relações entre e com eles na educação e para o bem-estar do desenvolvimento humano pelos aspectos psicocorporais que são permeados pela humanização: “estamos pensando no corpo como um elemento relacional do ser com o mundo” (SÁNCHEZ, 2011, p. 25).

A composição de todas as dimensões pelo viver, em que o apego as coisas não podem sobressair ao valor das pessoas, exatamente o que defende a “ecologia do corpo” (SÁNCHEZ, 2011). Que vem ao encontro do olhar ecológico (BRONFENBRENNER, 2011), contempla uma conjuntura proximal e mais imediata, o microsistema, assim como as nuances das relações mais distantes, que formam o macrosistema. Os lugares nos quais as pessoas estão inseridas e estabelecem relações face a face são os microsistemas, onde acontecem as interações mais imediatas. Estes estão intrinsecamente conectados aos episódios no macrosistema, que são os valores, as políticas públicas, as culturas, dentre outros.

Além disso, as características das pessoas e os mecanismos dos processos proximais são considerados motores do desenvolvimento humano psicocorporal afetivo. Isso denota como a nossa cultura está e é resultado da educação. Sendo assim, para ponderar sobre o educar não poderíamos deixar de apresentar o Projeto de Pesquisa Multidisciplinar.

O projeto intitulado: a cultura corporal, o movimento corporal lúdico nas infâncias e corporeidade – estratégias pedagógicas em contextos educacionais integra uma Pesquisa de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). A Educação Ambiental das Infâncias (PISKE, MENDES e YUNES, no prelo) é o construto da tese e as ações do projeto estão sendo desenvolvidas em parceria com o Grupo de Estudos Ecoinfâncias: culturas, ambientes e ludicidade e com o Programa Centro de Referência em Apoio as Famílias (CRAF) ambos os vinculados a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Para atingir os objetivos, o projeto foi dividido em momentos distintos, mas foram indissociáveis e integrados pelo PPCT, que agregam as bases teóricas da pesquisa: a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011) com a Biologia do Conhecer (MATURANA; VARELA, 2011). Sendo e estando em sintonia com a Inserção Ecológica do e com o pesquisador no ambiente. Tais dimensões foram e fizeram a diferença e nos levaram a abalzar uma pesquisa qualitativa, em que as observações naturalísticas e o diário de campo foram instrumentos inseparáveis.

Notas historiadas: conhecer ao conversar

Várias foram as oficinas realizadas em diferentes contextos, mas vamos compartilhar as ações propostas e realizadas com estudantes do Curso de Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e com os educadores da Educação Infantil da rede pública do município de Rio Grande, no primeiro semestre de 2019. Conhecer ao conversar foram os fios propulsores para desenhar as dinâmicas que foram construídas com os educadores e vivenciadas nas oficinas.

A intervenção com os estudantes de Pedagogia aconteceu no final do ano de 2018, no turno da manhã, da qual participaram 42 estudantes. Já a segunda intervenção ocorreu no primeiro semestre de 2019 com 30 educadores da rede pública de ensino. As práticas educativas foram compartilhadas ao experienciar diferentes ritmos e conhecer os educadores, possibilidade pela participação em ginásticas historiadas inspiradas na bibliografia de Corsaro (2002), Banyai (2017), além de outras dinâmicas vivenciais que foram construídas com e pela participação dos educadores das infâncias.

Partimos do princípio de que, antes de trabalhar com o outro é imprescindível o conhecer a si, em especial, por meio da corporeidade, propiciando uma nova via de mobilização e expressão. Para explicar o termo corporeidade trouxemos

Merleau-Ponty (1999), o qual considera o corpo como sendo o ponto de vista sobre o mundo.

É pelo corpo que o ser humano adquire a particularidade psíquica do mundo e de si mesmo, a percepção da objetividade e da subjetividade. A pessoa é, portanto, o organismo de relação e reflexão sobre o ambiente e sobre si próprio corporal(mente):

O que se pode abstrair daí para a ecologia do corpo é que nossa espécie depende intrinsecamente das outras, que nossa corporeidade está atrelada por meio da teia da vida às outras formas de vida do planeta, daí a importância da consciência ambiental, para que possamos entender que não somos seres isolados e fora do contexto da natureza (SÁNCHEZ, 2011, p. 61).

As propostas das oficinas surgiram a partir de reflexões teóricas, por exemplo, a leitura do artigo: o futuro da infância é o presente, resultado de uma entrevista com o Corsaro, no ano de 2007 (MÜLLER; CARVALHO, 2007). Foi uma possibilidade para propor as vivências a partir da biografia e estudos do Corsaro, (2002), também não poderíamos deixar de mencionar as histórias.

As notas iniciais foram ouvir as percepções dos educadores acerca das leituras realizadas e das histórias narradas. Em seguida, participar de ginásticas historiadas e das dinâmicas. Pelas vivências os educadores das infâncias foram contemplados pela conversa com a ação ao fazer, que deve ser compreendida de forma mais abrangente:

uma proposta metodológica em Educação Ambiental ao mesmo tempo em que parte, necessariamente, do cotidiano, à medida que está pautada por eventos da realidade local, não pode deslocar-se de uma reflexão e preocupação com o global, com o planetário (BARCELOS, 2012, p. 93).

A expressão corporal é, sem dúvida, uma das formas mais potentes a serem trabalhadas nas infâncias. As múltiplas

possibilidades das linguagens corporais evidenciam um universo a ser (re)conhecido e desvendado corporal(mente).

Para tanto, foram necessárias as formações psicocorporais para aprimorar e sensibilizar sobre as formas de perceber o mundo e seus fenômenos, mediante a corporeidade, que são social e culturalmente influenciadas corporal(mente). Os educadores das infâncias, por diversas razões, esquecem que o corpo é relacional e precisa ser entendido em sua totalidade, jamais segmentado em partes “a criança é o seu próprio corpo-pensante, falante, brincante” (SOARES; FIGUEIREDO, 2012, p. 15).

Entendemos que não há uma ordem, ou seja, a compreensão de si passa pela compreensão do outro, mas não significa que se sobreponha. O processo de compreensão de si é dinâmico e constante. O olhar ecológico (BRONFENBRENNER, 2011), apresenta que não podemos contemplar os fenômenos em um único contexto, precisa ser na totalidade das ações. É necessário observar sob diferentes lentes as relações que ocorrem pelo e com o conviver com o outro. As percepções vão ficando cada vez mais fortes e vão se tornando potentes na medida em que conseguimos estar realmente com o outro, numa legitimação pelo conviver (MATURANA; VARELA, 2001).

A cultura lúdica nas infâncias ao conviver contempla o brincar, às brincadeiras, os brinquedos, as fantasias, as invenções e as (re)criações. A cultura lúdica está associada e conectada, uma vez que os acontecimentos na cultura macro influenciam sobremaneira nas condições a nível micro. É, portanto, um conceito relacional e de acordo com Bronfenbrenner (2011) reconstituído e (re)significado pelo fator tempo que influencia a percepção e concepção das infâncias, conseqüentemente no desenvolvimento humano e como são percebidos.

As infâncias, nesta perspectiva, não são idades de transições, mas uma condição social que corresponde a uma faixa etária com características distintas, em cada período histórico, das outras faixas etárias. Sarmiento (2002) corrobora ao alertar para a perspectiva diacrônica da geração, uma vez

que as percepções diferem das crianças de hoje e de outras épocas.

“A socialização de nossa condição humana corpórea ficou por nossa conta. Faltou uma pedagogia dos corpos ou sobraram tratos antipedagógicos dos corpos” (ARROYO, 2015, p. 24). Os educadores das infâncias precisam estar atentos as especificidades corporal(mente) das infâncias. Por isso o olhar e a ausculta do educador são imprescindíveis para e com a trajetória lúdica e o vocabulário motriz das crianças, seja na escola, no clube, no campo e/ou em qualquer contexto.

Precisamos investir na formação permanente dos educadores ao mobilizar estratégias e metodologias para além de dar voz e vez as crianças: “reconhecer os corpos exige repensar as estruturas temporais-espaciais” (ARROYO, 2015, p. 33). É reconhecer as crianças como sujeitos sociais e que são produtoras de culturas infantis e lúdicas. É necessário potencializar o desenvolvimento humano nas infâncias ao integrar o corpo e a mente: corporal(mente) na e com as relações psicocorporais.

A expressão psicocorporal são as múltiplas linguagens que são fundamentais para o desenvolvimento bioecológico nas infâncias. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado ao des(cortinar) práticas educativas e que são ambientais com as crianças e os educadores em múltiplos contextos. A linguagem corporal tem esta premissa, envolver as *pessoas* de tal forma na vivência, que o *processo* representa uma experiência pelo *tempo* das trajetórias nos *contextos* que são educativos.

Notas para concluir

As práticas educativas e que são ambientais estimularam e evidenciaram as relações afetivas ao sensibilizar sobre as questões contextuais do microssistema ao macrossistema, sendo do local ao global e/ou vice-versa. As questões ambientais podem ser discutidas e problematizadas em diversos contextos, não se limita as discussões pontuais de preservação ou conservação, vai além

e entra no cerne da relação corporal(mente) pelas múltiplas culturas, os movimentos lúdicos e pelo conviver ao des(cortinar) as práticas psicocorporais e de desenvolvimento humano nas infâncias.

As múltiplas possibilidades das linguagens psicocorporais evidenciam um universo a ser reconhecido e desvendado pelos educadores das infâncias com as crianças. Para tanto, é preciso investigar ao oportunizar vivências que contemplem as culturas infantis, lúdicas, de pares e que sejam e estejam presentes nos múltiplos contextos das infâncias.

O projeto teve como intuito compartilhar as vivências, tendo e sendo nossa grande aposta construir significados lúdicos e cooperativos com os educadores das infâncias e as crianças em múltiplos contextos para cunhar assim o construto da tese: Educação Ambiental das Infâncias.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Trabalho infância**: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica? Miguel G. Arroyo, Maria dos Anjos Lopes Viella, Maurício Roberto da Silva (orgs.). – Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

BOFF, Leonardo. **As quatro ecologias**: ambiental, política e social, mental e integral/Leonardo Boff. – Rio de Janeiro: Mar de ideias: Animus Anima, 2012.

BANYAI, Istvan. **Zoom**. Editora: Brinque-Book, 2017.

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental**: sobre princípios, metodologias e atitudes. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. (A. de Carvalho-Barreto Trad.). Porto Alegre: Artmed. 2011.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *In*: KOLLER Sílvia Helena. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de

conta das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, 2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>>. Acesso: 12 abr. 2018.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MATURANA, Romesín Humberto; VARELA, Javier Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin; ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osorio, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez. –São Paulo, Palas Athena, 9ª. Edição, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÜLLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria. O futuro da infância é o presente. *In: Revista Educação*: cultura e sociologia da infância: a criança em foco, p. 42-45, jan./abr. 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Eli/Downloads/Book%20Sociologia%20da%20infancia_Educa%C3%A7%C3%A3o_em_Foco%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eli/Downloads/Book%20Sociologia%20da%20infancia_Educa%C3%A7%C3%A3o_em_Foco%20(1).pdf)>. Acesso: 20 jul. 2018.

PISKE, Eliane Lima; YUNES, Maria Ângela Mattar; BERSCH, Angela Adriane Schmidt, PIETRO, Ângela Torma. Práticas educativas nas instituições de Acolhimento sob o olhar das crianças. **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27. n. 66. P. 905-923, set/dez. 2018. DOI: <<http://dx.doi.org/10.29286/rep.v27i66>>. Acesso: 13 set. 2018.

PISKE, Eliane Lima; BERSCH, Ângela Adriane Schmid YUNES, Maria Angela Mattar. Childrens Perceptions of the Relational and Educational Practices at Shelter Institutions. *In: Débora Dalbosco Dellaglio; Silvia Helena Koller. (Org). Vulnerable Children and Youth in Brazil Innovative Approaches from the Psychology of Social Development*. 1ed., p. 191-210: Springer NATURE, 2017.

SÁNCHEZ, Celso. **Ecologia do Corpo**/ Celso Sánchez- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. modernidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002.

SOARES, José Montanha; FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Por dentro da escola**: corpos e controle na educação das crianças. – 1ª. Ed., – Curitiba, PR: CRV, 2012.

TEATRO: BRINCAR E APRENDER

Valdo Barcelos
Maria Aparecida Azzolin

Para nós, a palavra “imitar” significa fazer uma cópia mais ou menos perfeita de um modelo original. Sendo assim, a arte seria então uma cópia da natureza. E “natureza” significa, para nós, o conjunto das coisas criadas. A arte seria pois uma cópia das coisas criadas. (BOAL, 1991, p. 19)

1º Ato – teatro: fechar os livros e abrir os olhos¹

Flora² era uma menina que adorava correr, brincar e subir em árvores. Sempre adorou árvores. Sentia-se livre, sem as inseguranças que a acompanhavam desde muito cedo. Flora tinha apenas nove anos, mas carregava em seu ser um peso de não poder errar. Não suportava fazer algo errado, sofria muito com isso. A sala de aula era um lugar de sofrimento, inóspito. Não tinha problemas de relacionamento. Era amiga de todos. Essa menina chegou a ficar um recreio inteiro sem brincar, apenas para ajudar um amigo que estava sofrendo *bullying*. Os colegas o chamavam de gay, e a Flora indignada com a situação, resolveu dizer que era namorada dele e passaram o recreio inteiro sentados, juntos, de mãos

¹ Expressão dita por Maria Clara Machado, no livro “A aventura do Teatro e como fazer teatrinho de bonecos” (2009, p. 09), referindo-se a importância que o teatro tem no ver, sentir, ouvir, perceber-se e perceber o mundo a sua volta. Ela não está dizendo que ler não é importante, mas que aprender haver realmente o seu entorno, abre possibilidades.

² Nome fictício de um relato que ouvimos nos caminhos da vida.

dadas. Ninguém imaginava os monstros que a consumiam, a cobrança que se impunha. Cada vez que um professor entrava na sala de aula, Flora que se sentava bem ao fundo queria sumir. Não ser vista e nem lembrada. Quando tinha que responder a chamada, ou responder alguma questão era sofrimento na certa. Flora só conseguiu mudar essa visão que tinha de si mesma, seu perfeccionismo doentio e sua insegurança quando aos 10 anos começou a fazer teatro e dança. Seu medo de errar passou a ser visto como uma forma de se aperfeiçoar, de melhorar, sem cobranças e sem competições. Flora hoje, já adulta, fala em público e aprendeu algo fundamental para se ter uma vida mais leve: rir de si mesma e seus erros. Relata que ainda tem recaídas e tem vezes que deixa a insegurança falar mais alto, mas que as noções que aprendeu no palco são marcas positivas que levará por toda a vida.

O relato da vida de Flora, demonstra a importância que o Teatro fez a esse ser. Através de ensaios de peças, e de jogos dramáticos realizados em Oficinas, ela aprendeu a se conhecer. Conhecer os seus limites. Conhecer o seu corpo. Aprendeu a sentir com o corpo todo. Segundo Maurice Yendt (apud REVERBEL, 2007, p. 112) “o objetivo do Jogo Dramático não é somente o de divertir a criança, mas levá-la a liberar-se, equilibrar-se e a enriquecer-se pela atividade”.

Iniciamos essa sessão com a expressão dita por Maria Clara Machado “feche os livros e abra os olhos”, porque acreditamos que através do teatro podemos realmente abrir os olhos para o mundo. Vivemos cada vez mais absortos em telas azuis. Fechamo-nos em nossas próprias redomas, sem verdadeiramente e generosamente ver o outro.

Em nosso país, existe pouco incentivo à leitura. Lemos pouco. Isso é um fato. Acreditamos que é necessário e fundamental despertar o gosto pela leitura. Mas, também, sabemos que precisamos exercitar o gosto pelo ver, pelo apreciar, ou seja, não deixar que o encantamento, tão natural nas crianças pequenas, se perca com o passar dos anos. Olga Reverbel (2010) escreve que “as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação,

observação e percepção – são inatas no ser humano” (REVERBEL, 2010, p. 23). Uma criança fica maravilhada com as cores das borboletas, é capaz de ficar bom tempo observando uma joaninha passando de folhas em folhas. A maioria dos adultos perderam essa sensibilidade. Para Maria Clara Machado (2009, p. 28) “sensibilidade é sentir as coisas. É ver uma coisa bonita e se emocionar”. Precisamos retomar essa emoção. Precisamos sentir mais, se emocionar mais e, conseqüentemente, amar mais e acreditar mais, “a criança é um ser que acredita. Quando começa a deixar de acreditar, finge que acredita. É o faz de conta”. (MACHADO, 2009, p. 56). Precisamos de mais “faz de conta”, e de fantasia em nossas vidas. Precisamos aprender a olhar o mundo com o colorido e o encantamento que as crianças possuem de forma inata. Isso é possível através do Teatro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, 9.394, que veio para substituir a LDB de 1971. Foi reescrita pelo Senador Darcy Ribeiro e sancionada em 20 de dezembro de 1996. Foi considerada um grande avanço para a Educação. Esta lei determina que a Disciplina de Arte é tão importante quando qualquer uma outra. Fato inédito até aquele momento, pois a arte estava apenas associada a trabalhos manuais. Também a lei 9.394 introduz as quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para a Arte, apresenta a importância dessa disciplina para o pleno desenvolvimento do educando, dizendo que a arte abre novas perspectivas e fornece uma nova visão da vida, com flexibilidade para ver e sentir o mundo.

O exemplo citado de Flora no início do artigo apresenta esse papel fundamental do trabalho da Arte. Nos deteremos no trabalho da Linguagem Teatral, mas acreditamos que tanto a música, a dança e as artes visuais também exercem esse despertar para a plenitude e sensibilidade.

A Arte faz com que aprendamos ver, sentir, ouvir a partir do contato com o outro e com a gente mesmo. Aprendemos a entender nossos sentimentos e nossas

emoções e, com isso, conseqüentemente, estaremos mais abertos a entender as emoções e sentimentos dos outros. A criança que não aprende a suavidade do toque, do olhar e do escutar o outro, dificilmente será um adulto que tenha essas características. Aprendemos a amar, sendo amados. Aprendemos a ouvir o outro, sendo ouvidos. Aprendemos a respeitar, sendo respeitados. O adulto que não sabe amar, tocar, ouvir e sentir o outro é porque não teve essas vivências quando criança. Desaprendeu ao crescer, a amar, sentir, tocar e a se expressar com sinceridade e espontaneidade. Kunz e Staviski (2017), afirmam que perdemos a sensibilidade emocional quando temos uma excessiva concentração na razão, deixando-nos guiar pelo cálculo e comparação. Acabamos, dessa forma, vivendo sempre um outro momento – seja passado ou futuro – não vivemos e aproveitamos o presente. Quando nós adultos estamos numa atividade sem nenhum objetivo, além do bem-estar e prazer estamos na emoção de total entrega, sem pré-ocupações, estamos brincando. Cada vez mais, pelas escolhas que fazemos neste mundo contemporâneo, deixamos a beleza do brincar fora da nossa realidade e muitas vezes impossibilitamos nossos filhos e alunos de viverem o prazer do brincar.

Olga Reverbel, em seu livro “Um caminho do TEATRO NA ESCOLA”, pela Editora Scipione (2007), afirma que “toda arte é expressão, seja ela teatro, música, pintura, escultura, cinema ou dança. Trata-se de expressar, de modo concreto, a criatividade que existe em todo ser humano” (2007, p. 24). Augusto Boal, no livro Jogos para atores e não-atores (1998), diz que “todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. (...). Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! (1998, p. IX). Partindo desse princípio, sendo atores-espectadores da/e na vida, acreditamos que a arte, através de jogos dramáticos, pode auxiliar para que a criança não perca sua criatividade e espontaneidade e sua relação natural de usar seu corpo. Boal (1998), diz que “o elemento mais importante do teatro é o corpo humano; é impossível fazer teatro sem o corpo humano” (1998, p. X). Para os adultos é uma forma

lúdica de retomar essa relação natural com seu próprio corpo, perceber e romper com seus limites. Os jogos dramáticos possibilitam uma consciência de si e do outro, por meio da ludicidade, ampliando a criatividade, a imaginação e a fantasia. Tocar no outro, olhar no olho, ouvir o que o outro está dizendo sem interromper, são noções básicas que na sociedade contemporânea vão caindo no esquecimento. Possuímos o corpo engessado, retraído. Ouvimos bem, mas não sabemos escutar. Queremos impor nossos argumentos. Precisamos demonstrar que também somos detentores do conhecimento. Ficar para trás, jamais! Rubens Alves, diz que em vez de cursos de oratória, deveriam ter cursos de “escutatória”. Algo que concordamos plenamente.

O Teatro é uma ótima forma de ampliar o ouvir, o sentir e o se expressar, tanto para crianças, como para adultos. Para Spolin “a oficina de teatro pode tornar-se um lugar onde professor e alunos encontrem-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir” (SPOLIN, 2008, p. 29). Nos jogos dramáticos, não há competição, mas, sim, colaboração. Todos(as) os(as) envolvidos no processo precisam trabalhar juntos, com o mesmo objetivo. A autora supracitada acima, complementa, dizendo que “o jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição – quando todos, professor e alunos unidos estão atentos para o momento presente”. (2008, p. 30). Por meio dos jogos dramáticos desenvolvemos, em forma de brincadeiras, o exercício da democracia, liberdade de expressão e do sentir. Recuperamos a intuição, esta natural à criança e esquecida e pouco valorizada pelos adultos.

Reverbel (1978), escreve que “o brinquedo e a infância acham-se tão indissoluvelmente ligados que poderíamos dizer que se confundem. O jogo dramático é aceito pela criança com naturalidade porque ela o incorpora ao seu repertório de jogos de “faz-de-conta” e entrega-se, espontaneamente, à sua prática” (REVERBEL, 1978, p. 09). Ao observarmos na

escola, Oficinas de Teatro, percebemos exatamente a afirmação da professora Olga Reverbel de que a criança está aberta, sem barreiras e preconceitos. Ao contrário do adulto, cheio de pré-ocupações, e indagações, como: o que será que o outro vai pensar? Estou fazendo errado? Estou fazendo certo? Cheio de incertezas, medos e inseguranças... por isso realizar jogos dramáticos também com professores torna-se imperativo. Brincar e aprender juntos. Adultos e crianças, com total liberdade. Reverbel (1996, p. 24) afirma que “a única lei na educação pela arte é a liberdade”. Liberdade para ser o que se é, sem restrições e preconceitos. A liberdade como nos ensina Maturana e Zöller (2004) como um ponto de partida e não como coisa do futuro, ou como ponto de chegada. Liberdade para ser vivida e aprendida no presente. As crianças parecem saber disso.

2º Ato – o teatro e o brincar: liberdade para ser o que se é

Flora, a protagonista de nosso artigo, adorava brincar. Brincava sozinha em seu quarto. Lá ela era a princesa em seu palácio luxuoso. Era a professora carinhosa. A policial que prendia bandidos maus e salvava as pessoas, era o que queria ser, no momento presente. Flora no seu mundo de faz-de-conta, vivia vários papéis. Ficava horas brincando, no total entrega e na total liberdade. Entendemos o brincar, como toda a atividade que dá prazer, realizada no presente, sem objetivo algum.

Nós, como mamíferos que somos, interagimos na infância através do brincar e este brincar é um operar no presente, sem intencionalidade, totalmente despreocupado. Quando observamos crianças brincando, percebemos que é um momento de total entrega e espontaneidade. Quando colocamos metas e fins na brincadeira, deixamos de viver o presente e passamos a viver em um futuro que não nos pertence, focamos nas consequências. Não estamos mais lá, no presente. Brinca-se no total entrega, no momento presente, na total aceitação do outro. Brincar é toque, é respiração, é coração batendo, é cantar, é dançar, sorrir, fantasiar. Viver o momento intensamente.

Uma das grandes causas do sofrimento infantil é não poder decidir nada, muitas vezes nem a roupa que usa. Viver uma vida feita e pensada por outros. Não brinca, não descobre por si mesmo os seus caminhos. A criança desde que nasce torna-se um projeto dos pais. Precisa aprender inglês, informática, natação, artes... e assim vai, a lista imensa de compromissos e metas a serem atingidas. Só não sobra tempo para a criança ser criança. Essa falta causa danos incomensuráveis no ser em desenvolvimento. Crianças chegando à escola sem saber correr. Crianças rotuladas de “hiperativas” e com déficit de atenção e para resolver este problema, crianças medicadas desde pequenas. O brincar é algo natural para os animais, é só observamos filhotes de gatos e cachorros, eles brincam o tempo inteiro. E os animais humanos desaprendem o que já nasceram prontos para fazer: o brincar.

As crianças no fluir de seu viver, necessitam descobrir o mundo, interagir com este mundo. Precisam além do alimento para o corpo, precisam serem vistas, serem ouvidas, serem acarinhadas. Isso é possível a partir do brincar, do toque, do corpo a corpo. Segundo Kunz e Costa (2017), “a criança vive do brincar e para brincar, nele não há maldade e nem expressão de agressividade” (Kunz (org.), 2017, p. 17).

Brincar é alegria. Descontração. Interação. Liberdade. Corpo que sente, que fala, que vê. Que se expressa. A criança possui a capacidade de contemplação do belo, do se emocionar. Sente com o corpo todo. A criança expressa o que sente, dramatiza, gesticula, faz mímicas. A criança vive numa eterna Pantomima. Seu corpo não tem limitações. Nós, os adultos, reprimimos nosso corpo e nosso sentir. Aprendemos ser assim, ou melhor, desaprendemos a espontaneidade ao longo dos anos.

A criança que não aprende a suavidade do toque, do olhar e do escutar o outro dificilmente será um adulto que tenha essas características. Aprendemos a amar, sendo amados. Aprendemos a escutar o outro, sendo escutados. Aprendemos a respeitar, sendo respeitados. O adulto que não sabe amar, tocar, ouvir e sentir o outro é porque não teve essas vivências quando criança. Desaprenderam ao crescer, a amar, sentir, tocar e a se

expressar com sinceridade e espontaneidade. Kunz e Staviski (2017), afirmam que perdemos a sensibilidade emocional quando temos uma excessiva concentração na razão, deixando-nos guiar pelo cálculo e comparação. Acabamos, dessa forma, vivendo sempre um outro momento – seja passado, ou futuro – não vivemos e aproveitamos o presente. Quando nós adultos estamos numa atividade sem nenhum objetivo, além do bem-estar e prazer estamos na emoção de total entrega, sem preocupações, estamos brincando. Cada vez mais, pelas escolhas que fazemos neste mundo contemporâneo, deixamos a beleza do brincar fora da nossa realidade e, não raras vezes, impossibilitamos nossos filhos e alunos de viverem e desfrutarem desse prazer natural dos seres vivos: o brincar.

A criança se desenvolve na relação materno-infantil, na total interação e aceitação mútua. As brincadeiras devem ser não intencionais, espontâneas e livres. Em nossa cultura, onde o tempo é escasso e a competição é marcante, muitas vezes as brincadeiras são utilizadas com metas e objetivos. Assim pode ser qualquer outra coisa, menos brincadeira. Quando estamos com os filhos, apenas com o corpo, e a cabeça nos afazeres do trabalho, não estamos na verdade ali, deixamos de construir junto com a criança sua identidade. A criança sente e percebe. Nós, adultos percebemos quando estamos com alguém e esse alguém está longe, nós cobramos a presença. A criança não sabe fazer isso e acaba aprendendo a não viver o presente e estar no passado, ou no futuro.

O prazer na brincadeira, no jogo, consiste em fazer de forma leve, sem esforço, sem exigências. Isso é possível quando se brinca na “inocência de simplesmente ser o que é, no instante em que se é” (MATURANA, 2005, p. 269). As crianças estão totalmente abertas para as descobertas, para o novo, para as aprendizagens. As noções de democracia, amor, ética, respeito a si e aos outros, são facilmente desenvolvidas. Somos frutos do amor. Nascermos para amar. O ódio, a inveja, a competição, são aprendidas no meio onde a criança está inserida.

Muitas vezes nas escolas nos deparamos com crianças com dificuldades de aprendizagem, ou de relacionamento.

Percebemos que em algum momento do desenvolvimento infantil essas crianças viveram na negação, no conflito. Não foram legitimadas como ser único. Não foram respeitadas e acolhidas, nas palavras de Maturana e Verden-Zöller:

a criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento, vivendo como um ser com responsabilidade social, qualquer que seja o tipo de vida que lhe caiba” (MATURANA, VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 20).

Os autores, ainda apontam para a questão das exigências feitas as crianças. Exigimos que sejam perfeitas, que não cometam falhas e, muitas vezes, são castigadas por não atingirem este “padrão de perfeição”. As crianças aprendem e se desenvolvem conforme as relações que estabelecem com os adultos, pois “não há genes para a maldade ou para a bondade, mas há histórias vitais que levam a maldade e a bondade sob a mesma constituição genética” (MATURANA, 2005, p. 281).

As crianças que não cresceram em um ambiente saudável e propício para seu pleno desenvolvimento, através do teatro podem redescobrir essas características, naturais de seu ser criança, Olga Reverbel, acrescenta:

com relação aos alunos que apresentam bloqueios, ou seja, dificuldades para exprimir em linguagem verbal ou gestual seus sentimentos, emoções e sensações, podemos considerar que, à medida que eles se conhecem, conhecem o outro e o mundo que os cerca, eles conscientizam-se de seu papel, do seu próprio corpo, relacionam movimento, espaço, ritmo, e pouco a pouco, expressam-se naturalmente. Em síntese, cada aluno situa-se no seu mundo” (REVERBEL, 2010, p. 24)

Acreditamos que a escola pode e deve ser um lugar de encantamento, onde o erro faça parte da aprendizagem e encarado como normal, sem cobranças. Onde sonhos

ganham vida e a imaginação faça parte do fazer diário. Onde cada um, professores e alunos possam se expressar livremente, sem engessamento e amarras, sendo o que se é. Humberto Maturana, biólogo-cultural chileno, em entrevista ao pesquisador Bemhard Pörksen, fala sobre o que ele faria se as pessoas não o quisessem ouvir:

Que passaria? Pero si eso es legítimo. A veces digo en alguna de mis conferencias que yo le agregue três derechos al catálogo de los derechos humanos de las Naciones Unidas. Defiendo el derecho a cometer errores, el derecho a cambiar de opinión, y el derecho a abandonar la sala em cualquier momento. Porque el que puede cometer errores puede corregirse. El que tiene derecho a cambiar de opinión puede reflexionar. Y el que tiene la posibilidad de elevarse e irse, si queda, es por su propia voluntad. (MATURANA, PÖRKSEN, 2004a, p. 63).

Os três direitos defendidos por este sábio pesquisador, resume a escola que acreditamos ser possível: errar faz parte. Fazer qualquer atividade maçante por obrigação não produz conhecimento. O aluno vomita o que foi ingerido a força. Mudar de opinião toda hora, todo o dia. Se apegar a verdades absolutas gera fanatismo, conflitos e guerras. Só lembrarmos das “Guerras Santas” que até hoje acontecem em nome de Deus. Ter a liberdade de ir-se e buscar algo que lhe agrada os sentidos. Todos esses pressupostos fazem parte do teatro. Liberdade, autonomia, espontaneidade, criatividade, sensibilidade imaginação e emoção sempre presente.

Não sonhamos apenas com uma escola livre de amarras e preconceitos. Desejamos um mundo em harmonia. Onde as crianças possam viver e conviver no amor. Para que isso seja possível, as escolas precisam estar nesta mesma sintonia. Somos seres em contínuo vir a ser. Podemos transformar nossa realidade, mudando nossas emoções. A criança precisa aprender a se aceitar, a conviver com seus erros de forma natural e tranquila. Isso só é possível se ela conviver num ambiente onde seu fazer é corrigido, não o seu ser. Explicamos:

quando dissermos que uma criança é burra ou boba, que não faz nada direito, estamos corrigindo seu ser e não o fazer. Uma criança que tem seu ser diminuído e desrespeitado, através da correção, ou de castigos, aprenderá a fazer o mesmo com os outros. Ensina-mos a ela que isso é correto.

Vivemos numa sociedade onde a cultura patriarcal vigora. A competição e o culto à aparência acontecem desde muito cedo na vida dos seres humanos. Não raro nas rodas de conversas entre mães, cada qual deseja que seu filho seja o melhor. Que aprenda a usar a fala antes dos outros, que caminhe mais cedo, que vá para a escola e aprenda a ler antes dos outros. A criança aprende, desde cedo a competir, a buscar ser a melhor, negando o outro. Deixa de crescer na aceitação de si e do outro, fundamental para a vida individual e social consciente e bem integrada. Laura Gutman (2018) afirma que todas as crianças nascem boas. Nascem com a emoção da bondade intrínseca ao seu ser. É inato. Elas vivem sempre no presente, sem maldade, inveja, ou seja, "*los niños respiran submergidos en su propia felicidad, siempre y cuando obtengan la satisfacción de sus necesidades básicas*" (GUTMAN, 2018, p. 20). A competição, inveja, ciúme, agressividade, são aprendidas na convivência com os adultos. Para que a criança cresça e se desenvolva em plenitude é preciso viver no amor. Na aceitação legítima. Só assim é possível ter saúde espiritual e fisiológica.

Permaneceremos humanos se nosso viver tiver como base o amor e a ética através da linguagem. De outra forma será a negação da humanidade (MATURANA, 2011). Nossa corporeidade sofre mudanças constantes a partir do nosso modo de viver e nossa corporeidade muda nosso modo de viver, fazendo deste processo algo dinâmico. A criança em fase de crescimento se transforma segundo o seu viver, mas sua corporeidade se transforma conforme a criança cresce e conforme a vida que tem.

Ao refletir sobre o ato de educar, penso que a maioria das escolas que conhecemos, separa a vida da escola. Rubem Alves (2005) diz que "pensou em educação, pensou sala de aula. Salas de aula, lugares onde as crianças são

segregadas da vida” (ALVES, 2005, p. 96). As crianças vão sem motivação. Vão porque tem que ir. São obrigadas pelos seus pais e por uma legislação que diz que tem que ir. Não são só os alunos desmotivados. Professores também. O número de adoecimento laboral cada vez cresce mais. Há uma coisa muito errada nisso tudo. Escola é vida, para a vida. Deveria ser lugar de barulho, alegria, empolgação e consequentemente de aprendizagem. Alunos e professores adoecendo é sinal de que os fundamentos da escola estão errados. Discute-se tanto sobre metodologia, didática, mas, o principal, que são as relações estabelecidas neste processo, ficam em segundo plano. Se a função da escola é só a aprendizagem de conteúdo, poderemos, nós professores, ser facilmente substituídos por computadores. Simples e triste assim. Como já dissemos, escola é vida pulsante. Escola é alegria. Escola é olhar no olho. Escola é escutar e ver o outro. Escola é conhecer-se e conhecer o outro e assim conhecer o mundo. Uma escola onde o ensinar e o aprender é feito com alegria, com entusiasmo. Isso acontece naturalmente. As crianças são curiosas, tem fome de aprender. Precisamos parar de reprimir esse querer, Rubem Alves diz que:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado”. (ALVES, 2004, p. 52)

Acreditamos que sem a fome despertada, continuaremos fazendo de conta que ensinamos e as crianças continuarão fazendo de conta que aprendem, ou, tristemente, medicadas para aplacar a necessidade de interação e a fome de aprender. A arte em geral é uma forma perfeita para que essa fome de aprender não seja extinta.

3º Ato – conclusão

Todo fazer humano se dá no emocionar. Qualquer ato racional possui uma emoção que o antecede. Aquilo que comumente denomina-se de racional está, inevitavelmente, orientado por uma emoção que o desencadeou. Toda a história da humanidade tem a ver com o fluir das emoções, dos desejos e não com os recursos materiais, fatores econômicos ou tecnológicos. São os desejos que nos fazem buscar estes recursos. São os desejos que nos fazem querer algo, sentir inveja e obter o que queremos a qualquer custo. É o curso de nosso emocionar que orienta o curso de nossas ações, ou seja, quando mudamos nosso emocionar, mudamos nosso conversar, e vice e versa.

Para entendermos as emoções do outro, precisamos observar suas ações, mas para isso precisamos realmente olhar, esse outro, sem pré-julgamentos e pré-conceitos. Há que desejar sincera e honestamente acolher esse outro como um outro legítimo em suas diferenças, por mais que essas possam, porventura, nos parecer estranhas.

Como seres humanos, existimos no entrelaçamento da emoção e da razão. Todo sistema racional tem um fundamento emocional. As relações humanas são constituídas através da emoção e não da razão. Para pensarmos numa transformação social, precisamos mudar a cultura em que vivemos e isso só é possível quando mudamos a emoção nas redes de conversações. Como muito bem afirma Maturana nem toda relação é uma relação social. Para ele, e concordamos, só é relação social aquela relação íntima em que aceitamos o outro como legítimo em seu fazer. Assim que, uma relação para ser uma relação social precisa estar orientada pelo amor ao outro. Um amor sem exigências – de qualquer tipo- e sem expectativas. Isso é amar.

Para dar uma pausa nesse texto queremos dizer que sonhamos com uma escola onde as crianças, desde a Educação Infantil, aprendam a viver/conviver democraticamente. Se aceitando e aceitando o outro, onde a razão seja percebida como algo intrínseco ao emocionar. Uma

escola em que o brincar seja espontâneo e que cada criança aprenda a amar, amando a si mesmo e ao outro. Uma escola onde as palavras sejam usadas apenas para acariciar e não para ferir os outros seres humanos... Assim poderemos ter esperança de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O infinito na palma da sua mão**. O sonho divino ao nosso alcance. Campinas: Versus Editora, 2005

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas: Versus Editora, 2004

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUTMAN, Laura. **Una Sociedad Niñocêntrica** – como uma criança amorosa puede salvar La humanidad. Buenos Aires. SUDAMÉRICA, 2018.

KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar. Tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro e como fazer teatrinho de bonecos**. Rio de Janeiro: Singular. 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

MATURANA, Humberto. **Uma nova concepção de aprendizagem**. Belo Horizonte: Revista Dois Pontos. Outono/inverno 1993.

MACHADO, Mari Clara, A aventura do Teatro e como fazer Teatrinho de Bonecos, SINGULAR, 2009

MATURANA, Humberto; PÖRKSEN, Bernhard. **Del Ser al Hacer**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2004a.

MATURANA, Humberto; PÖRKSEN, Bernhard. **La objetividad: Un argumento para obligar**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2011.

MATURANA, Humberto; PÖRKSEN, Bernhard VERDEN-ZÖLLER. **Amar e Brincar**. Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo:

Palas Athena. 2004.

MATURANA, Humberto; PÖRKSEN, Bernhard. **El sentido de lo humano**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2005.

MATURANA, Humberto; PÖRKSEN, Bernhard DÁVILA, Ximena. **El arbol del vivir**. Chile: MVP editores, 2016.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na Escola**. 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2007

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola. Atividades globais de expressão**. 3ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 1996

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na escola – atividades globais de expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 2010

SCHLICHTING, Homero. BARCELOS, Valdo. **Humberto Maturana. Amar ... verbo educativo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2012.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joice Amaral Padilha
Lisandra Soares Tarouco

Introdução

O capítulo apresenta um breve panorama sobre as aulas passeio na Educação Infantil a partir da atuação educadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa foi instituído como política pública para formação de professores no Brasil desde 2007 (CAPES, 2009-2011). O PIBID vem ganhando espaço cada vez mais nas licenciaturas, favorecendo a formação inicial dos graduandos do curso de Pedagogia, dentre outras áreas do conhecimento.

Fazer parte do programa foi um diferencial em nossa formação, pois nos conduziu a experiências baseadas na realidade das escolas e nos ajudou a compreender o cotidiano, vivenciando outras situações de aprendizagens. Durante o período que atuamos como bolsista, acompanhamos uma turma de Educação Infantil em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Rio Grande/RS, fizemos essa escolha, pois nos identificamos com a primeira fase da educação básica. Partindo dessas vivências, sentimos o desejo de compartilhar as potencialidades e os desafios das práticas educativas nas infâncias, bem como a interação com a Educação Ambiental e os elementos que compõem as ações educativas que vão além do espaço escolar.

Contextualizando o PIBID e a turma

Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), nenhum país pode desenvolver-se sem um organizado sistema de educação superior, para isso uma prática pedagógica voltada para alunos que são sujeitos ativos no processo ensino/aprendizagem nas universidades deve ser valorizada.

A proposta do subprojeto PIBID/Pedagogia tem como objetivo principal uma flexibilidade crítica abordada por NOVOA (1992), articulado a iniciação à docência. Aprendendo por meio das problematizações das experiências obtidas no programa e discutidas nos grupos de formação, junto com as professoras e as turmas. A partir da discussão teoria/prática e dos planejamentos, entendemos as realidades das escolas do nosso município, motivo que leva um grande número de graduandos do curso de Pedagogia a se envolverem com projetos de iniciação à docência.

O foco do programa tem suas ações voltadas para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a proposta de (re)pensar os espaços-tempos formadores a partir das discussões nas rodas de formação, como também dos projetos desenvolvidos nas escolas.

O diferencial da escola que escolhemos para interagir no projeto, é que a mesma está localizada em uma área de preservação ambiental. Essa escola recebeu a liberação para se instalar nesse espaço com a condição de ser uma escola parque, ou seja, uma escola que interagisse com a área. Atualmente a escola foi a precursora e inaugurou na cidade de Rio Grande/RS o modelo-escola parque, aonde as interações vão além dos sujeitos, envolvendo as infinitas possibilidades de vivências com o meio ambiente e as relações com a diversidade socioambiental na qual estão inseridas, além de interagir com a comunidade através de oficinas, visitas, palestras, ou seja, as atividades extras escolares.

O PIBID desenvolve suas ações baseadas na teoria freiriana, através da conscientização e reflexões sobre a

realidade existente nos espaços da pesquisa ação e as modificações que os bolsistas experimentam no processo de formação.

[...] ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p. 25).

Essa aproximação crítica está na influência do programa para alunos do curso de Pedagogia, e é notada nos planejamentos e discussões nas aulas. A realidade das escolas, aliada as teorias pedagógicas, amplia o conhecimento dos licenciados e as propostas elaboradas a partir de então, se encaixam em práticas com uma visão mais ampla do efetivo.

A turma era composta por 13 crianças, o projeto dos “cavaleiros, princesas e dragões” estava a todo vapor, eles vivenciavam um mundo particular dentro de um castelo no meio da sala. Fazia parte do projeto (re)viver as boas maneiras que um cavaleiro e uma princesa deveriam ter, valorizando a valentia, a coragem, a lealdade e a parceria entre a turma.

A Infância, a Criança e as Múltiplas Linguagens

A ideia de infância é um movimento novo, foi no final do século XVIII, na Europa Ocidental que a criança ganhou visibilidade. Com o surgimento da modernidade e os novos espaços para as mulheres conquistados através de muitas lutas, um novo cenário para as infâncias é conquistado, e através dele é possível reconhecer a criança como sujeito histórico. Esse período é dedicado às fases de desenvolvimento e vai deixando de ver as crianças como miniadultos. Segundo Sarmento:

a geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 366).

A realidade dos estudos da infância a partir do momento em que nos distanciamos do conceito pronto e acabado, possibilita o diálogo amplo com outras áreas que a infância se constitui. É importante reconhecer outros espaços como transformadores, assim como Sarmiento:

(...) as crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370).

O autor contribui o pensando de uma infância na atualidade que contemple todas as demandas que as crianças necessitam, além de reconhecer suas especificidades. Deparamo-nos com as instituições de ensino, esses espaços devem estar preparados para atender e acolher cada criança e família, portanto os laços entre familiares e escola são estreitados a partir desse momento. Desse modo, o estudo histórico da infância do ponto de vista de Carvalho (1999), indica o papel da Educação Infantil como processo de desenvolvimento cultural, surgindo assim à forma escolar que conhecemos hoje.

Uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve estar voltada para as relações e experiências que segundo Larrosa (2002), é o que nos passa, nos acontece, o

que nos toca. São momentos de trocas como respeito, cooperação, diálogo e leitura que desenvolvem esses sujeitos. Sabemos que a proposta pedagógica segundo a DCNEI (2010), definem:

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Ao abordarmos esse campo, compreendemos como fundamental, explorar as múltiplas linguagens, pois é nessa fase da vida que as interações sociais predominam e é através dessas experiências, que a construção de novos saberes, de autonomia, de autoconfiança e sua identidade acontece. Podemos falar das novas descobertas que acontecem através de diferentes linguagens, como exemplo, brincadeiras, contação de histórias, desenhos, jogos, pinturas, colagens, recortes, recursos audiovisuais, entre outras. Vejamos:

brincando com as linguagens, os pequenos podem ampliar e valorizar suas potencialidades sociais e afetivas, satisfazendo também seu interesse em aprender, pensar e agir. O espaço mágico das linguagens é um universo especial, situado entre o real e o imaginário, e, nele, a poesia e o encantamento estão presentes a cada momento. (FRONCKOWIAK, JALLES, FILHO, GUIMARD e BEBACH, 2011, p. 7).

A ideia dos autores citados acima esclarece a proposta do lúdico quando uma coisa se transforma em outra, afinal, qual a criança que nunca brincou de faz de conta? É na escola que as crianças desenvolvem esses novos saberes, a partir do compartilhar, conviver, brincar, pintar, jogar, enfim... A psicologia contribui com pesquisas que consideram as

brincadeiras como papel fundamental para o desenvolvimento humano, pois é através das brincadeiras que a criança interage com o mundo a sua volta e expressa suas maneiras de pensar e agir.

De acordo com Vygotsky (1991), a importância do brincar está no fato de criar Zonas de Desenvolvimento Proximal na criança, pois ao brincar ela realiza, mesmo de forma imaginativa, atividades e funções que muitas vezes estão acima de suas reais capacidades, mas que são possíveis através das brincadeiras. Portanto, o trabalho com as múltiplas linguagens, oportuniza o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da fantasia, da realidade, da inovação e sensibilização para o envolvimento da criança com suas produções.

Aula Passeio: contexto ambiental

Para estabelecer valores sociais e culturais é preciso trabalhar desde cedo com a Educação Ambiental, principalmente com os pequenos. Inserir as crianças no contexto ambiental, desenvolver nelas o conhecimento necessário para haver respeito é fundamental.

A Educação Ambiental diante de um novo cenário assume um importante papel ao articular infinitas possibilidades de relacionar a natureza e a sociedade. De certa forma, viabiliza uma reflexão sobre nossas atitudes, assim como, a responsabilidade de nossas ações. O trabalho pedagógico que estabelece relação com a realidade da criança ou até mesmo do professor(a), não necessariamente se encontra nos espaços escolares.

A primeira etapa da educação básica a qual estivemos inseridas no projeto do PIBID, possibilitou uma reflexão sobre as práticas de consciência ambiental. A proposta para a turma de Educação Infantil envolveu um conjunto de atividades realizadas fora do espaço escolar e do parque de preservação ambiental. Ocorreu juntamente com outras turmas da escola, na qual passamos uma tarde em uma propriedade rural próxima da escola. Conforme podemos visualizar a seguir:

Imagem 1: afetividade na atividade



Fonte: Joice Amaral Padilha, 2018.

A cultura e tradição gaúcha, além do projeto dos “cavaleiros e princesas” estavam sendo abordados durante a semana e o mês da aula passeio. O objetivo era oportunizar novas experiências em âmbito rural, percebendo a realidade fora da escola e despertando novos sentimentos. As práticas que envolveram nosso passeio conectaram teoria e prática, a partir do momento que fomos capazes de construir novos saberes, através do contato direto com os elementos da natureza e os animais.

A função educativa nesse ambiente natural valoriza os costumes e tradições da lida do campo e a relação com a cultura local. Segundo Freinet (1973) quando as crianças trocam a sala fechada por ambientes rurais, esse movimento, estimula a curiosidade, a criatividade, a ludicidade a partir de uma realidade diferente dos seus costumes. A aula passeio proporciona produção de conhecimento através do sentir e das experiências.

Durante a proposta de aula passeio (FREINET, 1973), promove-se a educação ambiental, a Educação Infantil tem avançado em práticas voltadas para conservação do meio ambiente. Além disso, Miller (2000), dialoga com a necessidade de permitir que as crianças se envolvam desde cedo com as práticas ambientais, incentivando o contato direto com a natureza, despertando além do desenvolvimento emocional e intelectual o desenvolvimento social, ou seja, aquele que interage com os outros.

Considerações finais

Com a experiência no PIBID, foi possível agregar conhecimento sobre as práticas pedagógicas que são ambientais, já que, a Educação Ambiental Crítica (LOUREIRO, 2006) mobiliza o olhar sobre as questões sociais e ambientais. Conhecendo esse ambiente, envolvendo a turma com os elementos da natureza e outras práticas culturais, proporcionamos ao grupo uma visão mais detalhada da realidade da vida no campo. Percebemos durante o passeio o interesse com prazer das crianças em estar em contato com os animais e em meio à natureza.

A relação da Educação Ambiental na Educação Infantil deixa uma herança para as crianças notarem a variedade de “mundos”. Dessa forma, assim como fazem uma leitura de seu próprio mundo, percebem diretamente a existência de “outros mundos sociais” em que estão envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação: **Lei n. 10.172/01**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba. 2001.

CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em:

28 mai. 2019.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna.** Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire;** São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FRONCKOWIAK, Â.; JALLES, A. F.; FILHO, Gabriel de A.J.; GUIMARD, G.; VARGAS; L. A., KEBACH; P. F. C. **O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.** Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002.

LOUREIRO, C. F. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

MULLER, J. **Educação Ambiental: diretrizes para a prática pedagógica.** Porto Alegre: FARMUS, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote; 1992.

SARMENTO, M. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A FAMÍLIA DENTRO DA ESCOLA: OLHAR ECOLÓGICO DE CRIANÇAS SOBRE SUAS FAMÍLIAS

Marcia Soares da Silva

Introdução

No seguinte capítulo irei compartilhar uma experiência da minha prática docente com uma turma de 22 educandos, do 3º Ano do Ensino Fundamental, com as idades entre 8 a 13 anos, localizada em uma escola pública da Zona Oeste do município de Rio Grande/RS. Foi um projeto organizado com as crianças da turma na qual sou Regente, sobre as suas famílias.

O projeto surgiu a partir da hora do conto, momento realizado durante as aulas, onde contei levei o livro intitulado “O Livro da Família”, de Todd Parr (2003). O livro aborda os mais variados tipos de família, aponta o que as famílias têm de diferente umas das outras e do que as famílias têm de semelhança. A adoção e outros assuntos são tratados com sutileza, como um dos tipos de família.

As crianças simplesmente adoraram o livro, houve uma grande identificação com as distintas estruturas familiares que o autor traz e com a forma pela qual o autor mostra as diferentes constituições familiares com uma linguagem voltada para o público infantil.

Após a contação da história, conversamos sobre como a família é importante na vida da criança, sobre cuidado, sobre diferentes famílias e as crianças começaram a falar sobre suas famílias e sua constituição.

Na turma, existem famílias com uma constituição grande, que moram na mesma casa: pai, mãe, irmãos, avó, tio, primos, irmã da avó e existem famílias de apenas duas

peessoas. Algumas crianças também não compreendiam determinada pessoa como parte da sua família, mesmo morando junto na mesma casa desde tenra idade, como por exemplo, uma menina em que a mãe tem uma companheira a bastante tempo, não a percebia como alguém da sua família, ela a chamava de “amiga”. Após o debate em sala de aula, com todas as crianças, ela concluiu que sua amiga era parte de sua pequena família, pois, segundo ela, às vezes a ajudava a fazer a tarefa de casa e, também, porque ela provia o sustento da casa.

Realizar uma atividade na qual as crianças tenham voz, é fundamental para o processo de autonomia dessa criança. A intenção foi escutar a opinião delas e valorizar isto, além de escutar e conhecer um pouco sobre o dia a dia das famílias.

Quando exercemos a metodologia de escuta e valorização da fala das crianças, iniciamos uma compreensão ao que o outro necessita dizer e, também, aprendemos com isso. A “criança fala”, se manifesta, na maioria das vezes com o corpo, com o olhar, ou com uma pequena palavra “[...] não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (ROCHA, 2008, p. 46)”.

Percepção das crianças sobre Família

Ao se pensar no conceito “família”, podemos pensar ligeiramente naquela instituição tradicional, constituída por: pai, mãe e filhos. Entretanto, na atualidade, família se constitui de diversas maneiras distintas e diferenciadas e com outras reorganizações estruturais. É incorreto afirmar que uma família não é estruturada, o que existem são famílias com conjunturas e valores diferentes. Ainda assim, as famílias devem permanecer como papel principal e essencial na proteção, no cuidado e na participação dos processos educativos de seus filhos.

Surgiram várias discussões e comentários interessantes por parte das crianças, em sua maioria, elas

demonstraram um olhar ecológico, compreensível às diferentes famílias, entendendo que não importa como vivem as famílias, o importante é o cuidado que uns tem com os outros e com suas crianças.

[...] As crianças precisam de cuidado consistente e confiança de seus pais e outros adultos; mas, para prestar cuidados, os pais precisam de apoio das entidades empregadoras, escolas e sociedade [...]. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 277).

Como fechamento do projeto, as crianças foram convidadas a construir “O Livro das famílias do 3º Ano B”, um livro construído com folhas tamanho A3, onde elas desenham suas famílias e/ou colocam fotos e ainda descrevem os momentos que gostam de ficar juntos, convidando a família para ajudá-las no processo de produção. Houve um sorteio toda sexta-feira para alguém levar o livro da turma para passar o final de semana em casa e retornar na segunda-feira, cada criança ficou responsável por uma página, ou seja, será um capítulo para cada família. As crianças são convidadas a apresentarem suas famílias para a turma, nas segundas-feiras. As crianças que não têm vontade de apresentar, é dado a liberdade para não o realizar.

Penso ser necessário abordar a respeito do que significa “um olhar ecológico”, citado acima.

Bronfenbrenner (1996) confere a esta percepção do sujeito o entendimento de “olhar ecológico” ou “perspectiva ecológica”, em que os sujeitos compreendem a realidade a partir das influências das quatro dimensões do desenvolvimento humano: processo, pessoa, contexto e tempo (KOLLER, 2004) (Silva, 2017. p. 30).

É então, um olhar mais sensível e compreensível sobre determinada realidade. Há uma forte relação da criança com sua família e seu ambiente de convívio, esta é uma relação que forma o seu desenvolvimento. Acredito que,

quando a relação família-escola é estreitado; quando a criança percebe que o familiar tem uma boa relação com professor (a); quando vê que há um interesse pelo que ela fez na escola naquele dia, quando ela tem ajuda no dever de casa, a interação entre esses dois ambientes, (neste caso, família e escola) intensifica o desenvolvimento da criança de forma saudável, pois ela percebe o interesse que a família e a escola têm sobre ela e sente-se importante e valorizada.

[...] Se a criança vai sozinha para a escola no primeiro dia, e ninguém de sua casa entra no ambiente escolar, existe somente um único vínculo direto entre os dois microsistemas. [...] Se a criança fosse acompanhada pela mãe ou um irmão mais velho, que entra na escola com ela e a apresenta à professora ou às outras crianças, a transição e o vínculo resultantes são descritos como *duais* (BRONFENBRENNER, 1996, p. 163).

Deste modo, este projeto foi pensado no sentido de trazer as famílias para dentro da escola, para dentro da sala de aula. Após se realizar várias tentativas de conversa com as famílias, algumas se mostraram distantes, faltando a reuniões, mesmo se apresentando várias outras possibilidades de encontro, que não tiveram resultado positivo, se tornou interessante aos meus olhos e também aos olhos das crianças, que aprovaram a atividade, interessante ouvir/ver essas crianças, acolhê-las como sujeitos centrais e ainda, apresentar uma oportunidade para estas famílias poderem participar do momento da construção do livro com seu filho.

Lembrando que, também, algumas podem não ter participado juntamente com a criança por diversos motivos. As crianças apontaram durante a conversa que acham necessário e importante a família ajudá-las nas tarefas da escola, porque isso tem impacto no processo de aprendizagem delas. Foi possível notar que as crianças não menosprezaram as distintas famílias de seus colegas de forma alguma, mas ressaltaram como importante o cuidado, o amor e a preocupação com os filhos como fundamental para uma criança ser feliz e evoluir na questão da aprendizagem.

[...] a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. [...] Outros contextos, como escola, igreja ou creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: a família [...] (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279).

Para ter um desenvolvimento saudável, a criança necessita do apoio de um ou mais adultos, dedicados e interessados ao conjunto de atividades que envolvem essa criança, ser presente na escola, ou em outros ambientes que a criança frequenta, fazendo assim, com que a criança se sinta confiante, segura e acolhida. Segundo Bronfenbrenner (2011), a família é o mais humano e poderoso sistema conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos.

Bronfenbrenner (2011), ainda salienta que quando buscamos compreender a influência da família no desenvolvimento da criança, precisamos levar em consideração que o descuido pela criança não se dá apenas por famílias negligentes, mas sim, também, por mudanças de vida e da rotina dos sujeitos. Pais e crianças não passam mais tanto tempo juntos e isso não se dá por falta de vontade das famílias e sim, pela longa jornada de trabalho, por exemplo. Isso requer a busca de estratégias, através do diálogo com professores e escola para que a criança não se sinta desamparada.

O ser humano, por sua natureza, é um ser social, inclinado a se desenvolver a partir das relações com outros sujeitos. Com base em Bronfenbrenner; Evans (2000) apud Koller (2004), o processo proximal (neste caso, entre família e escola) envolve a relação mútua e cada vez mais complexa entre o sujeito em desenvolvimento (a criança) com outras pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. A educação e as interações dentro do ambiente escolar podem se constituir como processos proximais que mobilizam o “olhar” da criança, a “percepção sobre ser e estar no mundo. Por isso, quando a criança tem a família de mãos dadas nessa caminhada, terão um bom desempenho.

Outro fator que pode fortalecer o desenvolvimento da criança, são os eventos que acontecem nos ambientes em que elas vivenciam suas experiências, ou seja:

[...] A habilidade da criança de aprender a ler nas séries iniciais pode depender tanto de como ela é ensinada como da existência e natureza dos laços entre a escola e a família (BRONFENBRENNER, 2011, p. 87).

De tal modo, o envolvimento entre os ambientes de convívio do sujeito, (escola e lar) se apresenta como fatores importantes ao seu desenvolvimento. A falta de tentativas por estabelecer um contato entre estes ambientes, pode contribuir para o aparecimento de sentimentos de angústia ou fracasso escolar.

Portanto, as crianças apontaram que a escola e família precisam estar unidas no projeto de ensinar e que estes atos podem ter impacto no processo de aprendizagem delas. Segundo Corsaro (2011), as crianças refletem sobre seu presente e futuro através de brincadeiras, como esta conversa realizada de forma lúdica.

Considerações Finais

Ficou evidente que as crianças têm um olhar ecológico de compreensão sobre o papel das famílias em suas vidas e explicitaram ainda que, não importa como seja a constituição familiar, o que se torna mais marcante para elas é o cuidado e, as crianças, conseguem perceber se são cuidadas ou não.

As crianças também conhecem como positivo a ajuda da família no processo de escolarização e falaram que uma criança evolui mais facilmente, quando sua família se envolve e auxilia no processo de escolarização. Alguns mencionaram também que a falta de envolvimento das famílias como um dos fatores desencadeadores para a reprovação da criança.

Além disso, tive desde o início a intenção de escutar o que as crianças tinham a dizer sobre o tema família, pois é evidente que muitas vezes não se escuta o que as crianças têm

a dizer. Não se destaca o olhar da criança sobre suas vivências e experiências e sim, é mais evidenciado o olhar adultocêntrico sobre as questões que tem a criança como centro.

Realizar então, a construção do livro com a turma, é uma experiência rica, que acabou “trazendo” as famílias para a sala de aula. De certo modo, todas se tornaram presentes e tiveram um momento de destaque. O próximo passo do projeto, é realizar um convite através de uma reunião, para algum membro das famílias, que quiser, ou tiver disponibilidade, participar junto a turma, de algum momento, como por exemplo: uma contação de história, mostrar algo que sabe fazer, entre outras coisas, momento este pensado pela criança e familiar.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **Developmental research, public policy, and the ecology of childhood**, *Child Development*. V. 45, p. 1-5, 1996.

BRONFENBRENNER, U. MORRIS, P. The ecology of developmental processes. *In*: W. Damon (Org.). **Handbook of child psychology**. V. 1. New York: John Wiley Sons, 1998.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOLLER, S. H. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FRANCISCO, Z. F.; ROCHA, E. A. C. “Zé, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. *In*: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: CORTEZ, 2008. P. 307-311.

SILVA, M. S. **Olhar Ecológico das Crianças sobre o Processo de Escolarização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, p. 30. 2017.

CENTRO SOCIAL E CULTURAL VICENTE PALLOTTI: SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Suélen Oliveira Rosauro
Vanderlei Luiz Cargnin

Introdução

O Centro Social e Cultural Vicente Pallotti, é um projeto social mantido pela Sociedade Vicente Pallotti, que é uma organização religiosa, pessoa jurídica de direito privado. O projeto atende, no turno inverso ao da escola, de forma gratuita, crianças e adolescentes, com idade de seis a dezessete anos completos, com renda familiar bruta de até três salários-mínimos nacionais.

Por meio do aspecto religioso, da solidariedade e assistência social, abrange os usuários nas perspectivas: culturais (oficinas artísticas, musicais e de canto), educacionais (oficinas pedagógicas), espirituais (pastoral Palotina), esportivas (futebol de campo, futsal e vôlei) e psicossociais (Acompanhamento com Psicologia e Serviço Social). Tem como objetivo desenvolver ações de caráter preventivo, protetivo e proativo, a fim de fortalecer a convivência familiar e comunitária, contribuindo para o retorno ou permanência dos usuários na escola.

Onde tudo começou: o fundador São Vicente Pallotti

Vicente Pallotti viveu e desenvolveu suas atividades na cidade de Roma, na Itália, entre 1795 e 1850. Nascido de uma família modesta, dotado de notável talento, foi ordenado presbítero em 1818. Doutorou-se em Filosofia e Teologia na

Universidade de Roma La Sapienza. Era sacerdote extremamente sensível às necessidades humanas, um excelente confessor, conselheiro e profundamente religioso. Pastor de prisioneiros e doentes fundou escolas noturnas e abrigos para adolescentes e jovens, também organizando atividades de ajuda e de socorro para os lavradores que viviam na mais absoluta miséria.

Muito conhecido pelos mendigos e doentes vítimas das pestes, Vicente doou a um pedinte seu casaco, quando fazia frio e chovia, ação esta que lhe causou forte pneumonia e o levou a morte no dia 22 de janeiro de 1850. Mas foi em 1835 que Vicente Pallotti iniciou a organização de sua grande obra, fundando a União do Apostolado Católico, que por sua vez deu origem à Sociedade do Apostolado Católico, popularmente conhecida como congregação dos palotinos. Esta congregação continua até os dias de hoje pelos padres e irmãos palotinos.

Graças à fé e ao testemunho dos palotinos, sua obra cresceu e se espalhou pelo mundo, tornando-se um grande sinal de Deus a humanidade. Atualmente os palotinos estão em mais de 55 países nos cinco continentes. No Brasil chegaram em 25 de julho de 1886, na localidade de Vale Vêneto – RS, lugar que se tornou o berço dos Palotinos no Brasil. Em Santa Maria os palotinos atuam no Centro Social e Cultural Vicente Pallotti, projeto social que atende crianças, adolescentes e suas famílias.

A Mantenedora: Sociedade Vicente Pallotti

O Centro Social e Cultural Vicente Pallotti, é mantido pela Sociedade Vicente Pallotti (SVP), que é formada pela comunidade dos padres e irmãos palotinos chamada Sociedade do Apostolado Católico. A comunidade chegou ao Brasil em 1886, sendo representada na sociedade como organização religiosa, pessoa jurídica, de direito privado pela Sociedade Vicente Pallotti, que foi fundada em 02 de junho de 1909.

No ano de 2010, foram criados quatro Centros Sociais,

situados em diferentes regiões da cidade de Santa Maria – RS, com a finalidade de estarem inseridos em comunidades periféricas da cidade. E, também, neste mesmo ano foi inaugurada a ARPS (Associação de Recicladoras Pôr do Sol), com a finalidade de gerir trabalho e renda para mulheres recicladoras.

Entre os anos de 2013 e 2014, ocorreu o fechamento da ARPS e, os quatro CSCVP existentes, a partir de 2014 foram unificados, passando a ser chamado de Centro Social e Cultural Vicente Pallotti, com atendimento e sede no endereço da mantenedora Sociedade Vicente Pallotti. Buscando prestar atendimento a todos os usuários atendidos nos demais centros que foram fechados. Atualmente, a Sociedade Vicente Pallotti, mantém o Centro Social e Cultural Vicente Pallotti (CSCVP), com capacidade para atendimento de 400 usuários diretos, além de suas famílias.

O Centro Social e Cultural Vicente Pallotti

O CSCVP tem como objetivo geral atender crianças, adolescentes e suas famílias, norteando – se pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, Resolução nº109 de 11 de novembro de 2009, no nível de Proteção Social Básica / Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (BRASIL, 2009).

A inserção do usuário no CSCVP parte inicialmente da entrevista socioeconômica realizada com um responsável, em atendimento com o Setor de Serviço Social, para acolhimento da família e avaliação dos critérios estabelecidos para participação que são: o usuário frequentar regularmente a escola e o grupo familiar possuir renda bruta de até três salários-mínimos nacionais. Sendo também recebidos usuários de instituições de acolhimento institucional. Após a matrícula do usuário nas atividades escolhidas, cabe ao Setor de Serviço Social acompanhar a realidade dos atendidos, bem como de suas famílias, partindo da garantia de seus direitos e o fortalecimento de vínculos comunitários e familiares. Também pode-se elencar, dentre os instrumentais utilizados

pela Assistente Social no trabalho do CSCVP, o atendimento individual, acolhida, escuta, visita domiciliar, plantão social, orientação, encaminhamentos internos e externos, reuniões com escolas e instituições da rede de atendimento socioassistencial, reuniões com pais e/ou responsáveis e grupo de artesanato com atividades manuais, para incentivo de geração de renda aos familiares.

A profissional Assistente Social do CSCVP, visa assegurar a participação da criança e adolescente nas atividades do projeto e escolares, orientando-os nas tomadas de decisões e empoderamento. Podendo esta profissional, em sua prática sendo considerada também uma agente transformadora, não quando trabalha com a vulnerabilidade em si, mas quando trabalha o estigma social. Portanto, cabe à profissional, conhecer as problemáticas de cada usuário, bem como sua realidade social, o que possibilita a identificação das demandas sociais e intervenções necessárias para cada caso. O Setor de Serviço Social, juntamente com o Setor de Psicologia, atua em um trabalho multidisciplinar, o que possibilita atenção integral aos usuários atendidos e suas famílias.

O Setor de Psicologia desenvolve atendimentos individuais, atendimentos em grupo com adolescentes e crianças, intervenções com pais e responsáveis, visitas domiciliares e grupo terapêutico para responsáveis. A psicologia, no CSCVP, objetiva oportunizar espaços de escuta e desenvolvimento aos usuários atendidos, bem como, de acordo com a necessidade, estender ações à comunidade e famílias. Trata-se de intervenções que são realizadas de modo preventivo e proativo, pautadas na interdisciplinaridade, visto que as atividades desenvolvidas pelo Setor estão intimamente integradas aos demais campos de atuação profissional no projeto.

Atividades e Oficinas

São oportunizadas aos usuários do CSCVP diversas oficinas nas áreas de música, canto, arte contemporânea e

fotografia, leitura e produção textual no laboratório de informática, reforço escolar, escolinha de futebol de campo, futsal e vôlei. A participação nas oficinas ocorre principalmente da escolha e interesse do usuário.

As oficinas de música contemplam diferentes instrumentos como: violino, viola clássica, violoncelo, violão, guitarra, contrabaixo, saxofone alto e tenor, clarinete, trombone, trompete, flauta transversal, flauta doce, percussão, teclado e piano. As oficinas de música são divididas de acordo com o nivelamento de aprendizagem dos usuários, entre: iniciantes, intermediários e avançados. Além de promover conhecimentos e habilidades musicais e corporais junto ao instrumento, despertam e incentivam o gosto pelo fazer musical. As oficinas também promovem o fortalecimento de vínculos, trabalho em grupo, desenvolvimento cognitivo e intelectual. A partir do nível intermediário na música, o usuário é indicado pelo professor da oficina da qual faz parte, para participar da Orquestra Preparatória, caso seja de seu interesse, sendo assim, durante o ano, treinado através da execução de um repertório com nível gradual de dificuldade, apoiado em exercícios teóricos e técnicos. Ao fim do ano, é realizada uma avaliação que o promoverá, ou não, a participante da Orquestra Infante juvenil São Vicente Pallotti. Há casos em que os critérios musicais são flexibilizados em função das necessidades sociais que alguns usuários apresentam, pois segundo Fialho:

para uma criança que está à margem da sociedade, sem estrutura familiar e sem uma rotina diária, participar de um grupo musical que leva em conta seus sentimentos, sua realidade social e suas preferências e vivências musicais significa dar sentido à sua vida (FIALHO, 2014, p. 123).

No nível avançado na música, os usuários têm a oportunidade de ser indicados, a partir de suas escolhas e do professor da oficina, em um dos grupos de música do projeto que são: a Orquestra Infante Juvenil São Vicente Pallotti e o

Grupo de música popular Tamborico, que realizam apresentações gratuitas em espaços dos quais são convidados.

Para incentivo e aprimoramento na música, o CSCVP, a partir de doações de instrumentos musicais, possui uma Instrumentoteca, que dispõe de empréstimo de instrumentos musicais para os usuários levarem para casa, oportunizando assim o estudo musical.

A Oficina de Canto Coral visa estimular o gosto pelo estudo do canto, da técnica vocal e da performance do canto em grupo. Através da oficina, os usuários praticam o canto coletivo, trabalho em grupo, além aperfeiçoarem seu senso de ritmo e tempo musical, relação auditiva e visual de melodia e harmonia (através de exercícios de teoria e jogos pedagógicos – musicais) e, também, estudam o repertório por meio de perspectivas extramusicais, como a língua portuguesa e estrangeira (inglês e espanhol), matemática, história, entre outras. Participam da oficina, alunos da faixa etária, de sete a dezessete anos, que podem ou não ter experiência com o estudo da música ou do canto.

Nas oficinas de futebol de campo e vôlei os usuários são divididos por faixas etárias. As mesmas trazem a proposta de ensino e aprendizagem da modalidade esportiva do futebol e vôlei, com ênfase nos valores humanizadores e educativos promovidos pelo esporte, bem como a apropriação teórica e prática do conhecimento historicamente produzido acerca dessas atividades. No esporte os valores educacionais pleiteados pela prática esportiva, direcionados para uma formação humanizadora fundamentaram a construção do objetivo geral destas oficinas, que é construir e efetivar práticas educativas acerca dos fundamentos do futebol e vôlei, que contribuam para o desenvolvimento emocional, motor, cognitivo, físico e social das crianças e adolescentes atendidos. Usuários que se destacam na prática do futebol, tem a possibilidade de fazer parte do time de futsal do CSCVP, que participa de torneios e amistosos entre eles e com outros times da cidade. Essas atividades têm como objetivo desenvolver nos usuários o respeito mútuo, o trabalho

em equipe e a capacidade de enfrentar obstáculos.

No reforço escolar, os usuários são organizados a partir da faixa etária, com encontros semanais, onde desenvolvem-se atividades voltadas às experiências, vivências e dificuldades educacionais. Buscando promover o desenvolvimento cognitivo, trabalho em grupo e auxiliar nas dificuldades de aprendizagem. Também é ofertado o atendimento psicopedagógico individual semanalmente, para usuários que apresentam maior nível de dificuldade e que necessitam de atendimento individual especializado. Diante do contexto atual da educação pública, o CSCVP, percebe uma grande dificuldade e defasagem na aprendizagem dos usuários atendidos, com alto índice de dificuldade motora e cognitiva, nas diferentes faixas etárias, usando como exemplo usuários no oitavo ano escolar, que não reconhecem as letras do alfabeto e não conseguem ler e escrever. A partir disso a oficina de reforço escolar, busca proporcionar um espaço de ensino aprendizagem, que potencialize as habilidades do usuário e não apenas suas dificuldades.

A Oficina de Arte Contemporânea e Fotografia propõe estimular o pensamento crítico e o desenvolvimento de um olhar poético por meio das próprias vivências dos usuários, juntamente com as linguagens das artes visuais trabalhadas em sala de aula, contribuindo em diversos aspectos de suas vidas, tais como criatividade, autoconfiança, autoestima, resiliência e persistência ao descobrir sua própria capacidade em relação as diferentes propostas trabalhadas.

A Oficina de Leitura Literária e Produção Textual na sala do laboratório de informática, também utilizada para as outras oficinas, tem a finalidade de inserir as tecnologias para desafiar o usuário na leitura e produção textual. Pois as inovações tecnológicas vêm transformando o meio educacional, devido à nova geração de educandos que exigem novas práticas pedagógicas de acordo com suas habilidades.

Para acompanhamento espiritual o CSCVP, conta com um grupo de Seminaristas Palotinos, os quais realizam atividades com os usuários atendidos, com a finalidade de dar

continuidade à missão de São Vicente Pallotti, oportunizando também espaço de escuta e aconselhamento espiritual, quando solicitado pelos usuários. Dentre as atividades, ocorrem palestras relacionadas às temáticas diversas e, também, realizam visitas nas residências dos usuários atendidos, que demonstram interesse de em sua casa receber um momento de espiritualidade.

Como incentivo à profissionalização, a mantenedora dispõe de vagas do Programa Jovem Aprendiz, para os jovens atendidos pelo CSCVP, assim, é realizada uma seleção com os interessados, contando não só com critérios profissionais, mas também com atenção à necessidade econômica de cada um. Jovens selecionados são inseridos como monitores nas atividades do CSCVP, onde auxiliam os profissionais no desenvolvimento das atividades.

As atividades e oficinas não têm como primeira intenção desenvolver as técnicas e o aprimoramento que compete a cada uma, mas sim ser um lugar onde o usuário seja acolhido, protegido e tenha a possibilidade de estar inserido em um espaço de educação humanizadora e transformadora da sua realidade social atual.

Além das atividades oferecidas, os usuários também são beneficiados com refeição quando estão no CSCVP e transporte gratuito para deslocamento nas regiões atendidas. O transporte abrange regiões periféricas da cidade, onde tenham o maior número de usuários atendidos. Caso algum usuário inscrito nas atividades resida em uma localidade que não haja transporte, o CSCVP auxilia com vale transporte para seu deslocamento.

Parceiros

A mantenedora Sociedade Vicente Pallotti, provém dos recursos necessários para execução das atividades com os usuários atendidos e suas famílias, no entanto, conta com parceiros que contribuem para o andamento das mesmas, tais como:

Prefeitura Municipal de Santa Maria – RS, que dispõe

um ônibus, duas vezes na semana, para transporte dos usuários, que sejam de escolas do município. Onde diante da demanda de atendimentos, a mantenedora terceiriza e custeia outro transporte, sendo estes totalmente gratuitos para os usuários.

Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul / SESC – RS, com o Programa MESA BRASIL, que repassa alimentos arrecadados de empresas parceiras, dos quais contribuem para as refeições dos atendidos. Também realizam palestras com os usuários, com ações educativas referentes à alimentação saudável, redução do desperdício de alimentos e Estatuto da Criança e do Adolescente. O CSCVP também faz parte do Programa SESC de Voluntariado, do qual capacita voluntários que doam seu tempo, trabalho e talento para execução de ação que tenham habilidade, para com os usuários atendidos. Além dos voluntários que vem do Programa SESC de Voluntariado, pessoas da comunidade santamariense procuram o CSCVP, com interesse em desenvolver alguma atividade voluntária, na intenção de uma causa social para a comunidade.

A partir do Projeto “Ver para Aprender” a Ótica e Relojoaria Sílvio Joalheiro realiza, com seus funcionários, triagem nos usuários do CSCVP, à fim de superficialmente identificar se possuem necessidade do uso de óculos de grau, para ser encaminhado para profissional oftalmologista conveniado, onde a consulta é totalmente gratuita.

Assim com os parceiros, há contribuição para o andamento das atividades, assim como a garantia de proteção integral, na perspectiva de fazer o bem ao próximo, sem nada em troca.

Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: considerações finais

O público atendido pelo CSCVP, reside em regiões de pobreza, violência, tráfico de drogas e uso destas substâncias, onde cotidianamente é a realidade vivenciada por cada indivíduo. O contexto dessas comunidades, assim

como questões emergentes do convívio familiar e social de cada criança e adolescente atendido, traz consigo até o espaço do projeto, muitas vezes, uma bagagem de sofrimento, violência de diferentes formas, fome e principalmente falta de afeto. A partir disso, cada usuário, no CSCVP, tem sua individualidade respeitada, tem um olhar da equipe multiprofissional e acima de tudo, proteção.

Diante das questões sociais de cada usuário do projeto, é idealizado pela mantenedora que os profissionais do CSCVP, tornem o projeto um espaço de educação humanizadora e social. Um lugar onde cada usuário possa receber proteção, educação e ter acesso a um ambiente de transformação, que lhes possibilite a mudança de suas realidades ou até mesmo possa garantir o mínimo de cuidado do qual necessita.

A equipe multiprofissional, tem a oportunidade de espaços de capacitação profissional, reuniões para estudo e discussão dos casos dos usuários, onde todos podem contribuir nas intervenções realizadas. Desta forma, o fortalecimento e o trabalho em equipe, possibilita com que todos desenvolvam a mesma linguagem. Ressalta – se que, a prática profissional no CSCVP, não é apenas um espaço de trabalho de cada assalariado e sim acredita – se que é a partir do profissional e do olhar de amor por cada usuário que vem a transformação na vida dos atendidos.

Na prática diária do CSCVP, percebe – se que a família é a base de cada indivíduo, é a partir dela que o usuário se desenvolve, então, assim, a família também merece cuidado e olhar. Onde a equipe multiprofissional, busca realizar ações, como por exemplo, a Noite da Família, que é um encontro mensal que convida as famílias para estar no CSCVP, à fim de trazer temáticas e dinâmicas que auxiliem no convívio familiar, social e no fortalecimento de seus vínculos.

Diante dos diversos contextos e realidades sociais dos usuários atendidos, diariamente o CSCVP enfrenta questões de indisciplina, comportamento, que geralmente são do cotidiano e vivências em seus territórios. Desta forma, são

executadas regras para uma boa convivência no projeto, no entanto ocorrem fatos diários de confronto com as regras, assim é realizado um trabalho de orientação e acolhimento a estes usuários e em nenhum momento há punição e / ou suspensão das atividades.

Desde a inauguração dos CSCVP, diversos usuários passaram pelo atendimento do projeto e acredita – se que a partir das ações desenvolvidas, de alguma forma, foram protegidos e levaram consigo a semente da transformação e do amor semeada em cada um deles.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Diário Oficial da União. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Texto da Resolução Nº 109, nov., 2009. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf>. Acesso: 07 jun. 2019.

FIALHO, Vania Malagutti. **Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e da atuação**. *In*: Música, educação e projetos sociais/Jusamara Souza e outros. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

PROVOCAÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

Gisele Ruiz Silva
Paula Corrêa Henning

Introdução

Há algum tempo, como professoras e pesquisadoras, nos movemos no campo da educação e nela fazemos um exercício – às vezes, solitário – de tentar escapar das amarras da prática docente que nos foram historicamente colocadas, e que por nós vêm sendo ajustadas para que melhor se adeque às finalidades da educação.

Nesse contexto, inspiradas em Michel Foucault (2012), nos arriscamos a pensar de outro modo. Desacomodando o já sabido, nos jogamos na possibilidade de vivenciar experiências educativas a partir da filosofia e realizar o exercício filosófico como uma possibilidade de resistência àquilo que é posto como verdade para a educação.

A escola é uma instituição emblemática da Modernidade. Ela emerge atrelada à lógica da sociedade disciplinar que se instaura no Ocidente, especialmente, a partir da Revolução Industrial, que marcaram o século XIX com profundas modificações sociais, estabelecendo novas formas de viver no mundo, um mundo que buscou o progresso, a organização, a produção cada vez mais ágil e útil.

A era moderna deu as costas para a forma transcendental com que se explicavam as coisas do mundo, invalidando saberes da Idade Média, e assumiu o saber científico como o grande regime de verdade (FOUCAULT, 2002). Nesse novo cenário, as coisas somente ganham

estatuto de verdade quando aprovadas e legitimadas pela Ciência a partir de processos de validação dados especialmente pelo método científico, com isso, cresce o desejo de ordem e organização de tudo que existe.

Na seara educacional o contexto não foi diferente. Diversos pensadores, na ânsia por conformar os processos educativos, formularam modos de realização das práticas pedagógicas que ecoam ainda na atualidade. Citamos neste texto as contribuições de John Amos Comenius, no século XVII, e Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, os quais elaboraram conceitos sobre a educação que foram proliferados e reatualizados em diferentes momentos históricos, constituindo nossas formas de conduzir a ação educativa há mais de quatro séculos.

Alguns traçados como a organização do tempo e do espaço e a hierarquização dos saberes em níveis são pistas do que a escola carrega consigo e das marcas de uma sociedade pautada na disciplina, que se atualizam e fazem funcionar a educação em nossos dias. São práticas escolares cotidianas com as quais nos acostumamos e colocamos em movimento ao assumi-las como verdadeiras, naturalizando os modos de fazer docente do nosso tempo.

A discussão a respeito da constituição a escola moderna do século XIX e de suas nuances na escola atual é bastante longa e provocativa. No entanto, não sendo este o objetivo deste texto, não nos alongaremos nela. A tomaremos como ponto de partida para que se possa compreender o que nos move a pensar outras possibilidades para a prática docente.

Os currículos escolares têm, em si, marcas da lógica moderna com forte acento na ciência. Vivemos um momento histórico marcado pelas incertezas e inconstâncias, dada pela fluidez do tempo que nos atravessa. Bauman (2001) chama este tempo de Modernidade Líquida, provocando-nos pensar que algumas rachaduras no solo sólido em que se instalou a Modernidade acabaram por provocar modificações em nossas formas de ser e estar no mundo, constituindo-nos sujeitos de um tempo mais acelerado e suscetível a mudanças.

Porém, mesmo que modificações sejam possíveis,

ainda é de Modernidade que estamos falando, ou seja, de uma racionalidade em que um conjunto de verdades se estabelece por meio da ciência dando-nos certezas quanto aos modos de ser e agir, formas estas que vêm sendo elaboradas e reelaboradas desde o início da Modernidade.

No entanto, ainda que nos comportemos hoje de formas um tanto diferenciadas de dois séculos atrás, muito das verdades modernas orientam nossas ações no mundo e em educação. Por mais que o mundo nos pareça diferentes, e ele o é, não houve ruptura total. Há deslocamentos, instabilidades e possibilidades de pensar algumas coisas de outros modos, mas não houve o abandono total do sujeito racional moderno – ao menos por enquanto.

Transpondo essa discussão para o campo da educação infantil, objeto de análise deste texto, percebemos que as diferentes estratégias de atendimento às crianças no espaço escolar estão marcadas pela lógica do pensamento moderno. A Pedagogia como ciência da educação, pauta-se – não somente, mas muito fortemente – nos conhecimentos provenientes de ciências como a Psicologia e a Didática, apostando suas construções nas relações entre os indivíduos e nos métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem.

Além disso, as ações escolares, independentemente do nível de ensino a que se destinam, são marcadas por práticas disciplinares, pela organização e distribuição do tempo e pela necessidade de formação de um tipo específico de sujeito. Atualmente, temos a educação infantil dividida em creche – para crianças de 0 a 3 anos – e pré-escola – para crianças de 4 e 5 anos –, para cada nível há um currículo específico e uma proposta pedagógica elaborada.

Os estudos da infância na perspectiva foucaultiana (BUJES, 2002; NARODOWSKY, 2001), apontam para uma maquinaria que se forma em torno do sujeito infantil e que o atravessam por relações de poder e de saber, definindo o que as crianças podem e devem aprender e com quais idades, orientando professores e professoras quanto ao que se espera de suas práticas docentes.

Nesse quadro, o tão caro respeito à infância

amplamente difundido por professores/as, pesquisadores/as e escolas de educação infantil, está entremeado de relações de poder e saber, de estratégias de controle e diminuição do risco dessa população e por saberes pedagógicos produzidos a partir de uma determinada racionalidade científica.

O que queremos dizer aqui é que não é por acaso, nem mesmo pelo simples respeito que temos pelas crianças e suas infâncias que escolhemos determinadas práticas. Nossas escolhas não são aleatórias. Assumimos como verdade, e por uma série de saberes científicos historicamente construídos, que as crianças que as crianças que têm acesso à escolaridade desde pequenininhas, melhor se desenvolvem. Entendemos e aceitamos que a articulação entre cuidado e educação é a peça-chave para a qualidade no atendimento dos/as pequenos/as. E não dizemos isso por ideias construídas ao acaso, dizemos pautados/as em campos científicos como a estatística, cujos estudos e pesquisas comprovam o maior sucesso das crianças escolarizadas precocemente em relação as que não o são, o que valida e impulsiona nossas ações.

Vale destacar que não é nosso intuito desconsiderar a produtividade das práticas docentes realizadas nas escolas, nem tampouco instituir uma forma *melhor* de conduzir o fazer docente. Nosso desejo é provocar em nós a necessidade de experimentar outras formas de nos relacionarmos como a prática pedagógica. É permitir ao pensamento alguns momentos de escape, de resistência àquilo instituído como certo e já naturalizado em nossas condutas. Para isso, partimos de uma conceituação feita por Michel Foucault ao se referir ao ato filosófico. Diz ele,

[...] É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é (2015, p. 321).

As palavras de Foucault nos provocam pensar o que pode a filosofia. Se entendemos que a forma como concebemos o mundo é uma invenção histórica e datada, por que não ousarmos pensar de outras formas? É possível pensarmos e fazermos uma educação menos amarrada nos modelos pré-estabelecidos de certo e errado? É possível assumirmos formas diferentes de ser docentes não tão pautados na segurança dos métodos e das técnicas? É possível escaparmos dos regimes de verdade que sustentam a seara educacional?

Os pesquisadores Jorge Larrosa e Walter Kohan problematizam o lugar dado à verdade no campo da educação. Esses autores tensionam nossa constante busca pela verdade, ou seja, problematizam as formas com que exercemos nossas práticas educativas sempre em busca do cumprimento de um modo específico e “mais adequado” de fazer docente. Com isso, Larrosa e Kohan nos convidam a deslocar a verdade do centro do fazer docente e dar lugar às possibilidades da experiência, pois “[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação” (LARROSA; KOHAN, 2016, p. 5).

Assim, buscamos colocar em suspenso nossa busca por melhores métodos e técnicas de fazer pedagógico e abrir espaço no pensamento para outras possibilidades no campo educacional, em especial para a educação das infâncias. Nos movimentamos na tentativa de construir possibilidades para uma arte pedagógica de forma que o fazer docente seja tão filosófico quanto didático, que mobilize o pensamento e desestabilize verdades.

A experiência filosófica como possibilidade

A educação, de maneira geral, está imensa numa perspectiva que nos coloca a desenvolver nossas práticas docentes movidas por um desejo de transformação e libertação dos sujeitos. Os grandes discursos no campo educacional, assim como nossas ações cotidianas nas escolas, se dão mobilizadas por uma (quase) obrigação de

transformar os sujeitos em outra coisa, diferentes do que se é.

As crianças precisam ser ensinadas a se comportarem adequadamente nos espaços coletivos; a correr apenas no pátio; a compartilhar seus brinquedos e demais objetos; a comer determinados alimentos ditos saudáveis e somente em certos horários; a desenhar apenas em espaços autorizados pelos adultos; entre outras tantas ações que entram no nosso rol de ensinamentos para que estes sujeitos se tornem cada vez mais adequados à vida em sociedade.

A ideia de transformação do indivíduo em algo “melhor” é uma metanarrativa que tem seus fundamentos na lógica de progresso instaurada pela modernidade, a qual afirma que a educação é a salvação para os problemas do mundo, que é por via das ações escolares que a solução para as mazelas humanas se faz possível. Tal discurso é tão bem engendrado nas teorias educacionais e no meio social que sequer desconfiamos dele.

No exercício de pensar a educação por outros modos, assumimos como inspiração a experiência filosófica, que tem como um de seus interlocutores o filósofo francês Michel Foucault. A partir de seus escritos, aceitamos o convite para que interrogássemos as relações de poder que nos faz ser aquilo que somos (FOUCAULT, 2015). O que nos faz acreditar que a prática docente deve ser de uma maneira e não de outra? Que outros elementos são possíveis além do já dado e já dito em educação?

A educação infantil, por exemplo, passou por grandes deslocamentos nas últimas décadas: da perspectiva de preparação para o ensino fundamental à garantia do respeito à infância, muitos documentos e discussões teóricas foram construídas. Muitos têm sido os embates travados, especialmente nas escolas públicas, em que seus/suas professores/as têm a possibilidade de desenvolver as práticas com que melhor se identifiquem, evidenciando uma multiplicidade de concepções sobre a educação infantil e as ações destinadas a ela.

Isso demarca o espaço da escola como um lugar de lutas e embates, como um espaço consagrado das relações

de poder (FOUCAULT, 2003) em educação. São jogos de forças que circulam entre os sujeitos de forma horizontal, assimétrica e produtiva, pois delineiam nossos modos de fazer educação das formas como a conhecemos.

Por outro lado, ao nos colocarmos no interior da experiência filosófica, como nos convida Walter Kohan (2007), assumimos o papel de discutir nossos modos de pensar e de agir no e com o mundo, buscando novas formas de enfrentar os desafios que nos são postos pela educação e pela vida, passando pelo exterior de uma necessidade de rótulos, de fórmulas, de jeitos “certos” de fazer.

Talvez seja no pensamento plural, que deseja evidenciar uma multiplicidade de formas de vida que possamos nos afastar das amarras modernas de produção de massa. É a pluralidade que buscamos evidenciar como nossas provocações, de nos colocarmos no movimento de pensar a si e de provocar o pensamento, arriscando uma prática filosófica que, “como experiência não-dogmática é então, justamente, a possibilidade de experimentar e de pensar o que somos e abrir isso para poder ser de outra maneira” (KOHAN, 2007, p. 24).

Considerações finais

Este texto discute possibilidades para a prática educativa a partir da experiência filosófica. Nele tivemos por objetivo evidenciar a potência da filosofia para o fazer pedagógico com crianças. Para isso, nos propusemos a problematizar as formas como aprendemos a fazer educação a partir da Modernidade desconstruindo algumas verdades que assumimos de maneira inquestionável no campo da educação e, com isso, experienciar o exercício filosófico na ação docente.

O estudo nos sinalizou diferentes concepções pedagógicas assumidas por nós, docentes, as quais são interpeladas e reafirmadas pelas relações de poder que atravessam a escola, em especial a escola pública. Notamos que os deslocamentos nas normatizações da educação para a infância no Brasil, intensificadas nas últimas décadas,

compõem um cenário multifacetado das práticas e a constante busca por uma forma mais adequada e mais verdadeira de se conduzir a educação da infância.

Ao finalizar este texto, reforçamos a potência da experiência filosófica como instrumento para pensar a prática docente de outros modos. Fica aqui nosso convite para que possamos, nos lugares em que nos fazemos docentes, dar mais espaço às experiências do vivido do que à busca pela verdade, como nos propõem Larrosa e Kohan.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUJES, M. I. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes. 2003.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KOHAN, W. O. Filosofia com crianças. Entrevista de Chiara Chiapperini. In _____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-34.

LORROSA, J. KOHAN, W. O. Apresentação da Coleção. In LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 5-6.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

“É QUE EU QUERIA FILMAR AGORA!” A EMERGÊNCIA DA IMAGEM NA IDADE ESCOLAR

Rachel Hidalgo
Felipe Nóbrega Ferreira
José Vicente de Freitas

Introdução

Quando a surpresa de um trem surgindo na tela fazia com que muitos corressesem de medo, o que acontecia era a primeira projeção cinematográfica dos irmãos Lummière. Algum tempo depois a fantasia de Méliès fazia com que o espectador pudesse alcançar a lua, e assim o cinema surgia como ficção possível para as plateias. E dessa forma, ao longo do século XX, o ato de filmar e projetar tais imagens começou a fazer parte do cotidiano dos sujeitos em diversas partes do mundo.

Mesmo que o acesso a aparelhos como câmeras portáteis ainda fosse limitado a certos grupos sociais, a chegada do século XXI trouxe consigo a revolução do celular, mais do que isso, a transformação da captação de imagens de forma contínua a que ele permite, e que reconhece na *selfie* um espelho inédito, já que a câmera agora não registra somente trens ou viagens à lua, mas a si próprio. Com isso, a construção de um conhecimento visual forjado por lentes e filtros ganha suporte em diversas redes sociais, por exemplo.

E nessa emergência da imagem popularizada, as surpresas parecem conectar-se mais as tecnologias, às inovações de captação propriamente ditas, do que aos conteúdos possíveis, as linguagens a serem exploradas, a comunicação que pode promover entre diferentes agentes sociais. E daí a necessidade de retomar uma ideia chave que

irá permear esse texto, a de que captar imagens, fazer registros visuais e sonoros é, antes de tudo, um ato humano, pois anuncia uma escolha.

Nesse sentido, parece claro que, recuperar essa sensação de surpresa que o audiovisual pode trazer é voltar-se ao conteúdo produzido pelos sujeitos em suas escolhas do olhar. Se tal premissa parece simples quando posta ao leitor, chegar a ela foi uma experiência que aqui desejamos compartilhar, pois somente assim será possível entender como tal compreensão foi alcançada, e de que forma esse trajeto representa uma proposta pedagógica junto ao campo da Educação, sobremaneira, junto à Educação Ambiental em seus fundamentos e práticas.

A experiência em questão era a filmagem de um documentário que percorreu setenta Centros de Educação Infantil (CEI's) de Joinville, em Santa Catarina, e visava a apresentar o trabalho pedagógico continuado do que foi chamado de Reinventando o Espaço Escolar. Tal iniciativa do grupo de gestores e docentes da rede pública possuía o enfoque de reinventar os espaços educadores das instituições, concebendo nas escolas novas possibilidades de ambiência como espaços educadores sustentáveis.

E tudo transcorria de forma previsível dentro do horizonte de uma produção audiovisual, com uma semana inteira de captação de imagens orientadas pela comunidade escolar, entrevistas e outros componentes necessários ao trabalho. Uma vez na mesa de edição é comum que surja um filme diferente do qual esperávamos, entretanto, esse *outro* documentário surpreendeu a todos envolvidos no processo: a filmagem que as próprias crianças fizeram de forma paralela, utilizada primeiramente como um subterfúgio pelos profissionais, mostrava-se incrivelmente potente na emissão de uma mensagem.

É sobre essa questão que nos debruçaremos, realizando uma abordagem qualitativa ao conjunto fílmico produzido pelos alunos no contexto do documentário *1,2,3 Brincando: Reinventando o Espaço Escolar*. E a retomada desse material permite, a partir da surpresa inicial,

problematizar junto ao campo da EA o que emerge como ambiente levando em consideração o olhar sensível, corporalmente engajado na experiência desses estudantes que se tornaram produtores de linguagem e conteúdo.

Cotejar esse questionamento é dar início a um diálogo que visa encontrar sentido em um ambiente, nesse caso o escolar, a partir da perspectiva das próprias crianças, e não dos docentes em suas formulações já pré-estabelecidas. Valorizar esse olhar sobre a escola, esse ponto de vista que pode ser apreendido pelo registro do audiovisual, é estar diante da surpresa transformadora. O que fazer com esse material, com essas referências que eles apresentam, com as expressões que vem à tona, é o passo seguinte na consolidação da proposta de Educomunicação Socioambiental que o presente texto apresenta como contribuição aos fundamentos da EA em suas possibilidades de intervenção nos espaços escolares.

Com isso, em um primeiro momento é preciso apresentar a perspectiva e a forma como esse material foi organizado, de maneira a estabelecer suas bases teórico-metodológicas que incidem sobre o material audiovisual integrado ao olhar da EA. Realizada essa etapa, apresenta-se o contexto específico e os dados que foram obtidos da análise das filmagens, culminando com uma reflexão que leva em consideração tanto o conteúdo e suas potencialidades, como a própria experiência desse processo, em uma intersecção necessária, e que, justamente, retoma a descoberta da surpresa.

De que Educação Ambiental estamos falando?

Crianças filmando, registrando, criando formas de expressão, engajando-se na imagem em movimento, projetando-se no mundo. A utilização de uma câmera fotográfica, ou uma câmera de vídeo acionaria, então, o que o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global apresenta em seus princípios basilares?

A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seus comprometimentos com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1992)

Retornando a pergunta lançada, a resposta é sim. O ato de promover, com a mediação de uma câmera, a criação de linguagens que possam comunicar, de forma horizontal, democrática, torna possível a sua aproximação ao campo dos Fundamentos da Educação Ambiental tomando por base o material produzido pelos alunos, já que este problematiza não só a experiência como potência criativa em prol de sociedades sustentáveis, como também enuncia a capacidade de pensarmos outros modelos de comunicação e linguagens.

Reivindicar essa relação entre a produção audiovisual e a EA é uma necessidade quando, a partir das trilhas deixadas por outras pesquisas, podemos observar que essa aproximação é experimentada por diferentes grupos e com abordagens bastante distintas. Assim, a construção de um arcabouço que trate desse instrumental com base nos fundamentos do campo, propondo daí possibilidades teórico-metodológicas próprias para orientar tal demanda contemporânea, ainda encontra determinadas dificuldades. Por isso a importância de buscarmos nos próprios cânones da EA, como é o caso desse documento referência que é o Tratado assinado no contexto da Rio-92, momento singular para a demarcação política desse campo, um horizonte epistemológico a esse tipo de trabalho.

Pioneiros na iniciativa de unir a produção de registros

visuais à EA, os pesquisadores Leandro Belinaso Guimarães e Ana Maria Preve apresentam um importante conjunto de referências que podem aqui entrar em diálogo, visto que “desfazer propostas prontas” (PREVE, 2015, p. 9) está no cerne do trabalho que realizam. Cabe, então, recuperar uma fala que assegura essa aproximação quando argumentam: “... nos modos como lemos uma imagem, há um pouco daquilo que pensamos ser” (GUIMARÃES; PREVE, 2013, p. 49).

Assim, de acordo com os autores, somos sensíveis ao circuito que percorre o *fazer* do registro visual, e que envolve por completo o sujeito que registra, da mesma forma que há diálogo possível com quem está do outro lado de uma lente. Subjetividades emergem desse processo, e a apreensão disso para além de seu uso como potência, projeta o núcleo de uma EA transformadora, crítica em sua capacidade de registrar e problematizar esse “ser” que os pesquisadores nos dizem.

É nesse sentido que pensamos a dinâmica entre o registro audiovisual e os fundamentos da EA, sendo que esta pode corresponder sensivelmente a Educomunicação Socioambiental. Tema gerado na interface entre o campo da EA e a Educomunicação, trata-se de um ponto de encontro de duas diferentes frentes de luta que se convergiram em nome da possibilidade de “educar ambientalmente”, como explica Trajber:

o que pouca gente sabe é que os conteúdos da Educação Ambiental fazem parte das origens brasileiras desse novo campo de pesquisa acadêmica e intervenção social que promove práticas democráticas e transformadoras de comunicação (TRAJBER, 2005, p. 152).

O novo campo mencionado pela autora, identificado nos movimentos sociais antitaduras na América Latina, localiza-se na intervenção social como um outro conceito do fazer comunicativo. Este desloca-se do eixo da mídia para o eixo do ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO,

2000), tratando das pessoas e do conhecimento por meio da troca e negociação de sentidos. Assim também colocou Freire (1983, p. 91) quando menciona que “a educação é comunicação, é diálogo (...) um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Por fim, complementando-se na companhia do adjetivo socioambiental, trata da dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais (BRASIL, MMA, 2008).

Ainda, o trabalho filia-se a uma postura qualitativa que, orientada por Nibaldo Triviños (1987, p. 125-126), elenca uma premissa basilar quando reconhece a tendência de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano, assim como a rejeição da neutralidade do saber científico nesse tipo de abordagem. Nesse escopo, pensar tal perspectiva a partir do suporte do registro audiovisual e metodologias correspondentes compreende, então, ter em mente que toda e qualquer interpretação não se inicia no ato filmado, mas começa no olhar sensível de quem efetuou o registro, e o que isso pode revelar sobre o que foi escolhido a partir dessa experiência que é do corpo e do subjetivo no lugar.

A rede municipal de Joinville/SC

Desde 2012 a rede de Ensino Básico de Joinville implementa uma política educacional alicerçada em parâmetros qualitativos referenciados pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), os quais servem como instrumentos de gestão da Educação Infantil do município. Assim, primeiramente através das proposições dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM's) e, desde 2015, seus desdobramentos através dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS's), passaram a ser incorporadas junto aos planos político-pedagógicos dos Centros de Educação Infantil (CEI's), que atendem crianças de 00 à 06 anos, e contempla um universo de cerca de 22 mil alunos matriculados, segundo os dados de 2018 da Secretaria de Educação.

Importante lembrar aqui que a pactuação mundial

dessa agenda ambiental baseada nos 17 ODS's/ONU se deu em 2012, no contexto da Rio+20, encontro internacional que reuniu no Rio de Janeiro diversos segmentos sociais para a discussão ambiental em escala global. Ou seja, se antes apresentamos o Tratado como documento ligado aos Fundamentos da EA forjado na Rio 92, vinte anos depois, no mesmo local, uma nova articulação de compromissos com a EA.

Com isso em mente, a iniciativa do Reinventando o Espaço Escolar fez com que as escolas passassem a reconstruir seu ambiente físico, concebendo novas estruturas, e valorizando outros espaços que antes não eram explorados. E assim, ao invés de praças com brinquedos de plástico e ferro, as crianças passaram a fazer do próprio gramado e seus morros um objeto não só de lazer, mas pedagógico; ou então passaram a cultivar uma horta em que todos eram responsáveis pela manutenção; e até mesmo a possibilidade de chuva passou a fazer parte do plano de estudos.

Assim, a rede pública de Joinville no contexto dos seus CEI's passou, por meio de diferentes estratégias¹, a problematizar os ODS's através de formações continuadas com o seu grupo docente. E o acúmulo de resultados ao longo desse tempo fez com que a Secretaria de Educação da Prefeitura de Joinville solicitasse a produção de um documentário² sobre a iniciativa. Tal material visava a captar entrevistas das equipes gestoras em diversas esferas da educação do município, bem como com os educadores e comunidade escolar – o que levou a equipe de gravação do documentário a percorrer 70 instituições em sete dias de trabalho.

Resultaram desse processo mais de 200 horas de gravação, as quais reservaram os trens e as luas que um dia

¹ A rede chegou a participar de projetos do Ministério da Educação, como o Programa Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis, entre outras iniciativas.

² O documentário *1, 2, 3 Brincando: Reinventando o Espaço Escolar* foi realizado pelo grupo de pesquisa interdisciplinar Ribombo, em parceria com a Prefeitura de Joinville e a produtora L32 Filmes.

já fizeram com que uma câmera impressionasse a todos. Assim, quando foram projetadas as imagens que os estudantes dos vários CEI's fizeram nas oportunidades que tiveram de operar as câmeras – em uma experiência de troca que se deu não de forma prevista, mas espontânea quando a equipe percebeu ser essa uma reivindicação das crianças – não restava dúvida que existia *um outro* material ali...

Seguindo um raciocínio que remete a Paulo Freire quando concebe a ação-reflexão-ação (FREIRE, 1996) como princípio de educação que se queira transformadora, o passo seguinte foi problematizar esse material, atribuir a ele um sentido que só existe pela realização do documentário, mas que igualmente o transcende. Há algo a ser dito, e dito pelas próprias crianças, que escaparam do formalismo do documentário, e alcançaram a genuína produção de uma educomunicação socioambiental potente naquilo que transmite.

E é sobre esse material que dedicamos o próximo momento desse texto, quando os 27 minutos de filme, com a participação de sete inserções criadas pelos estudantes situados no seu próprio espaço escolar, dão sentido a experiência que hoje é colocada ao público como forma de problematização dentro do campo da EA. Deste modo, reconhecendo que deste conteúdo podem emergir reflexões acerca do uso desse tipo de instrumento de mediação para a promoção dos itens apresentados junto ao Tratado, da mesma forma que seu alcance no interior do próprio processo de implementação dos ODS's nas escolas de Joinville.

Organizando o trabalho fílmico

Segundo Penafria (2009, p. 1-2), a análise de um filme é realizada por meio da relação interpretativa entre o material e o seu pesquisador, assim: “[...] trata-se, acima de tudo, de uma atividade que separa, que desune elementos. E após a identificação desses elementos é necessário perceber a articulação entre os mesmos”. Desse modo, como uma adaptação do que fora apresentado pela autora, a partir das

quatro modalidades de análise³filmica sistematizadas em seu trabalho, o material foi manejado a partir de segmentos que se relacionam: 1 – localização; 2 – tempo de duração; e 3 – assunto; com três tipos diferentes de unidades dramáticas do primeiro item, quais sejam: 1.1 – introdução; 1.2 – desenvolvimento; e 1.3 – conclusão. Neste sentido, o material audiovisual foi considerado um texto e, a partir desta metodologia, busca-se apresentar o conteúdo da análise textual que as inserções audiovisuais das crianças implicaram ao filme.

Assim, criamos um panorama visual (quadro 1), em termos qualitativos e quantitativos, para ensejo dessa análise textual fílmica.

Quadro 1: Inserções audiovisuais realizadas pelas crianças no documentário *1,2,3 Brincando*

Localização	Tempo de duração	Assunto
INTRODUÇÃO	0 - 0':07"	Pedido para filmar
INTRODUÇÃO	0':16" - 1':03"	Imitação de <i>youtuber</i>
DESENVOLVIMENTO	6':53"-7':09"	Como a gente cuida da gente mesmo e entrevista sobre o que gostam de brincar
DESENVOLVIMENTO	10':30"- 11':13"	Dançando e cantando para a câmera
DESENVOLVIMENTO	16':35" - 18':06"	Simulação de um canal no <i>YouTube</i> sobre como cuidar de plantas
DESENVOLVIMENTO	19':20" - 19':38"	Brincando no navio espião, como cobertura de entrevista com professora
FINAL	24':12" - 24':17"	Despedida

Fonte: organizado pelos autores, 2019.

³ Em seu trabalho intitulado "Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s)", Penafria (2009), aponta para quatro tipos de análise para produções audiovisuais: análise textual, análise de conteúdo, análise poética e análise de imagem e do som.

A construção dessa sistematização irá permitir um aprofundamento a seguir de cada sequência forjada pelos estudantes. Dessa forma, abre-se o texto ao filme, aos registros criados por esses autores do audiovisual, percebendo cada movimento, olhar, mensagem, escolha de conteúdo e desenvolvimento que eles criaram.

O que eles filmaram?

O documentário começa com a seguinte frase de uma estudante: “É que eu queria filmar agora!”. O desejo de captar a imagem, a vontade de tomar para si a câmera que está lhe registrando, logo vem acompanhando de *uma outra* voz de criança que diz “Espera”.

Estamos diante de uma sequência de abertura que anuncia não só a existência de um vídeo sendo realizado, mas de um querer que surge, também, de quem está sendo filmado. O ambiente escolar é o cenário, a câmera é a mediação técnica, os autores são as estudantes envolvidas nesses minutos de filme que revelam a emergência não só desse tipo de tecnologia, ou de um processo de transformação pedagógica na rede pública de Joinville, mas, sobretudo, de um olhar sensível que se projeta sobre aquilo que se vê, e como se vê, dentro desse engajamento no espaço a ser explorado.

É pensando dessa forma que, logo em seguida, parece correto dizer que a maneira com que as crianças se valem desse tipo de recurso, quando se tornam autoras da linguagem audiovisual, é carregada de experiências que as compõem no cotidiano. Isso dado o fato que ao tomar a câmera no formato *selfie* e iniciar uma apresentação de um grupo de alunos no pátio da escola, uma das estudantes diz: “Todo mundo olhando pra câmera! Oi galerinha do *Youtube*”.

Essa é uma expressão usual no universo dessa plataforma de *streaming* de vídeos, sendo comum que crianças assistam aos conteúdos produzidos para esse tipo de canal de comunicação e, portanto, incorporem linguagens tanto gestuais, como faladas nesse ambiente virtual. Ainda,

usuários desse canal podem criar suas próprias contas, o que faz com que exista tanto uma relação de espectador presente no público infantil, como também uma relação de produtor – demonstrando o que, no início desse texto, remetemos a ideia de construção visual do mundo, e de sua corporeidade projetada, a qual pode se dar a partir de diferentes suportes que estão ao alcance dos sujeitos.

Reconhecer esse acúmulo que já está nos estudantes é um primeiro passo, ao mesmo tempo em que é preciso estar preparado para a ausência de linguagens prévias, o que faz com que a surpresa também apareça, já que horizontes inesperados podem se abrir no uso desse recurso pedagógico. Porém, em ambos os casos estaremos diante do mesmo elemento que os une, e que a sequência de abertura faz com que se perceba: o nível de altura física da filmagem.

Isso é algo que poderia passar despercebido, mas quando entendemos que efetivar essa descida da câmera ao nível do olhar infantil cria uma nova dimensão a ser explorada, imediatamente encontramos um ponto de vista sendo construído. Ele pertence aos estudantes em sua forma de observar a escola, colocando a câmera na proporção de suas alturas físicas. Desse modo, o que surge é *outra escola*.

E é isso que ocorre nessa abertura quando os ângulos tradicionais são quebrados, e a potência de outra narrativa emerge da visão desses estudantes que não se furtam em anunciar “Eu tô filmando!”, o que leva até mesmo a surgir um rosto descrente de uma colega que pergunta direto para câmera: “sério?”.

Em seguida é a horta escolar que merece atenção, demonstrando que lugares elas, as crianças, desejam apontar os seus interesses a serem revelados para o público. E com isso descobriremos que, esses dizem respeito não a uma visão ampla, mas aos cuidados que possuem, por exemplo, com um “tomatinho” cuidado por uma delas. Ao contrário de uma explicação sobre o ambiente, o que está ocorrendo é um protagonismo envolto a um conceito de cuidado que, em sua concepção, deve permear esse espaço.

Já ao longo do desenvolvimento do documentário, em

sequência que inicia com uma câmera operada por algum estudante seguindo os comandos do que poderíamos chamar de uma “apresentadora”, a primeira frase emitida por essa é significativa: “Agora a gente vai falar da gente mesmo”, e pede à câmera para segui-la. Tal tema vai ao encontro da noção anterior de falar da escola através de si, tendo a instituição como um elemento que não precisa ser informado, nominado, ao contrário disso, na narrativa que eles criam, o que se concebe como ambiente escolar é orgânico a eles, é uma extensão de si, portanto, não é *um outro* alheio que precise ser apresentado.

Na quinta intervenção fílmica das crianças, quando se repete o estilo de um operador de câmera e apresentação de forma dinâmica, em que é possível detectar a construção *in loco* do que está sendo registrado, portanto surgindo espontaneamente os elementos do processo em curso, é dito pela apresentadora em direção a uma colega: “Canta uma música”. Sem titubear inicia uma canção que, nesse momento, em 2018, é recorrente em rádios e plataformas de áudio, assim como na televisão, mostrando uma presença na câmera que, ao contrário de sugerir constrangimento, evidencia interesse com o pedido da colega.

Estar sendo filmado pela própria colega parece estabelecer uma proximidade que, dado a corporeidade da faixa etária, as coloca no mesmo de nível de visão, de relação entre olhares que possuem, como mediação pelas lentes de uma câmera. Se pensarmos que, para fazer o mesmo, um adulto precisaria estar ou filmando do seu ponto de vista, que é de uma altura superior, ou então ajoelhando-se, em um desconforto evidente em relação ao corpo, estar diante de um olhar nivelado, de igual proporção, faz com que apareçam espontaneidades singulares.

A escolha em fazer intervenções diretas com o grupo por parte da apresentadora, ainda reserva uma sequência de dança com outra música, dessa vez adaptada para fins pedagógicos, e certamente veiculada na escola, em que três alunas fazem as vezes de intérprete. Em dado momento quem opera a câmera opta por inverter a situação, e com isso

iniciar a modalidade visual de *selfie*, cantando e dançando junto com as demais crianças presentes na filmagem.

Nesse ato que traz a empolgação de quem filma, e que não deseja ficar de fora daquele momento, se rompem algumas barreiras de participação. A existência de uma câmera, então, não significa um afastamento, mas uma aproximação, já que a qualquer momento a objetiva que aponta para algo pode ser invertida, isso não está como um problema, mas sim como uma solução que, de forma mais justa, enquadra a todos no ambiente. Afinal, o aparelho de registro audiovisual não é nenhuma novidade para tal geração, pelo contrário, é, muitas vezes, o suporte comumente utilizado para fins comunicativos.

Mais uma vez recriando a sua versão de canal do *Youtube* com a câmera, as alunas apresentam o que chamam de um “vídeo sobre plantas”, e com isso mostram a história de uma planta que, aparentemente, estaria “morta” – e fazem isso usando o que chamamos de *close* na linguagem audiovisual. A intenção é salientar o objeto mostrado, com uma aproximação que traga algum tipo de sensação em relação a ele. Tal movimento alcança efeito quando as crianças anunciam a mudança do *close* para um outro ponto de vista, fazendo com que o equipamento mire, mais uma vez, a elas mesmas em um diálogo direto com o espectador. A modalidade da comunicação, que ocorre com maior aproximação entre emissor e receptor da mensagem, caracteriza a sequência em grande relevância, já que se trata do trecho com maior tempo de duração entre todas as inserções realizadas pelas crianças no documentário.

A tarefa ficará a cargo da “turma” que irá conseguir impedir a morte de mais plantas. E para mostrar isso, a câmera faz um rápido giro em que surge uma criança que, ao fazer uma expressão para chamar a atenção da câmera, quebra as regras desse “programa” que está sendo gravado. A figura, por mais rápida que surja, diz muito sobre o que está em processo, já que evidencia uma construção de linguagem pactuada entre os estudantes, com suas próprias referências, com seus próprios saberes que apontam para a melhor forma

de elaborar essa mensagem, que no caso diz respeito ao salvamento das plantas da escola.

Ao destoar da filmagem, tal cena evidencia a autoria da produção, e assim é possível entender que estamos diante de uma linguagem que é criada para comunicar-se entre si. A “galerinha do *Youtube*” é esse outro para quem elas falam, porém falam a partir de si, portanto, criam um canal sensível de comunicação, forjam um diálogo que só é possível existir como tal a partir do uso da câmera que gera essa troca de referências.

Ainda nessa mesma sequência, acompanhamos a exposição de três mudas de plantas que são colocadas em uma mesa, encenando uma apresentação do material ao espectador. A criação dessa situação repercute a concepção audiovisual de expor comparações e linearidades didáticas para alcançar o entendimento do público, o que se evidencia na atitude das crianças mostrarem as fases de uma planta valendo-se, justamente, dessa estratégia pedagógica como forma de passar uma mensagem.

Já encaminhando-se ao final, a sequência filmada pelos estudantes dentro de uma réplica de navio, a qual serve como finalidade pedagógica no pátio de um dos CEI's, um ângulo inusitado surge. Inusitado não só para quem assiste, que percebe a situação do ponto de vista do estudante que opera a câmera em primeira pessoa, mas, principalmente, pela relação visual que se estabelece com uma adulta sendo filmada por essa criança.

O olhar de surpresa da pessoa adulta captado pela câmera que o aluno maneja ao registrar a atividade que está acontecendo dentro desse navio, denota o estranhamento que está em jogo. Se espontaneidade é o que perpassa os olhares nivelados, é esse comportamento estranhado que vem à tona quando a dimensão é outra, quando a câmera está em uma posição inusitada, de baixo para cima, da mesma forma que manejada por uma criança.

A última sequência é apresentada pelas crianças seguindo um formato de despedida em que uma delas opera a câmera e outra encena para a “galera” dando um “tchau”.

Assim, encerra-se a criação de um material audiovisual produzido pelos estudantes, que mostra não só o que eles veem, mas como veem e que estratégias utilizam para comunicar isso.

Levando em consideração que o projeto em questão possui como elemento central uma reorientação da utilização dos espaços escolares sob o ponto de vista epistemológico da Educação Ambiental, analisar esse conjunto fílmico dos alunos como autores de uma narrativa inserida nesse campo traz a todos a chance de refletir sobre elementos que o documentário apresenta e que são sistematizados junto ao quadro a seguir:

Quadro 2: visualização das informações da análise textual fílmica

Tema	FUNDAMENTOS À EA
Pedido para filmar	"A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminado informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores" (TRATADO, 1992).
Imitação de <i>youtuber</i>	
Como a gente cuida da gente mesmo	A perspectiva do corpo como primeiro espaço de experiência ambiental a ser explorado no processo pedagógico (Neuenfeldt; Mazzarino, 2016).
Dançando e cantando para a câmera	
Simulação de um canal no YouTube sobre como cuidar de plantas	Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade (ODS 15 – Vida sobre a Terra)
Brincando no navio espião, como cobertura de entrevista com professora	"O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesa é comunicar-se com o outro" (FIORI, 1987)
Despedida	Retomada da perspectiva da abertura

Fonte: elaborado pelos autores, 2019.

Primeiro é preciso lembrar que essas são categorias criadas posteriormente, quando nos debruçamos sobre a análise daquilo que foi filmado pelas crianças. Elas não possuíam orientações prévias para mostrarem, conscientemente, através da câmera, os temas acima apresentados, ou então refletirem sobre as contribuições ao campo da EA. Isso é dito para que se possa valorizar ainda mais a potência criadora existente nesses estudantes quando, espontaneamente, decidem filmar o seu ambiente escolar, transformando a captação de áudio e vídeo em mediação comunicativa sobre a instituição a partir de si, das suas experiências que são reveladas ao espectador por diferentes estratégias que possibilitam perceber acúmulo de saberes que, muitas vezes, podem nos escapar.

É assim que elas constroem o seu material fílmico, a partir da experiência do engajamento de si no ambiente. Mas, para que isso seja percebido é preciso retornar ao que chamamos de abertura e reconhecer que, antes do conteúdo, a opção do formato já se insere em uma escolha que em tudo diz respeito aos fundamentos da EA. Quando um dos princípios do Tratado fala sobre a democratização da comunicação, o alcançar o maior número de pessoas possíveis, a partir das mais variadas estratégias, o que está em jogo é também os suportes em que isso pode ser feito para alcançar algum tipo de sucesso.

Os estudantes utilizam um suporte que os identifica, a câmera, sobretudo a linguagem contemporânea que lhes diz respeito quanto ao ato de comunicar, e comunicar-se. Nesse duplo as plataformas como *Youtube* possuem chave importante no repertório de referências que é trazido até o material produzido por eles, por consequência, a capacidade de comunicação da linguagem que está em jogo, e por isso deve ser explorada em seus múltiplos recursos. Mesmo que seja possível elaborar algumas críticas a esse tipo de suporte online, negar o fato que ele é um referencial seria um equívoco, e que, portanto, pensar a melhor maneira de incorporá-lo seria um exercício a ser traçado como meta dentro das discussões do audiovisual nos espaços escolares.

Afinal, ao encenar uma abertura em que as referências de texto e de imagem remetem a um determinado suporte, seria correto pensar nos termos dos princípios do Tratado de 1992 quando fala sobre intercâmbios de experiências, métodos e valores junto à comunicação em uma perspectiva ampla e democrática. Explorar o audiovisual é reconhecer uma linguagem moderna, a qual os próprios estudantes reivindicam como forma de comunicação que os conecta a outros estudantes, gerando um diálogo entre eles que não deve ser desconsiderado. Ao contrário, deve ser trazido à tona como diálogo verdadeiro, como elemento que se soma em igual valor a realidade escolar como qualquer outra forma de comunicação que possa já existir.

Quando nos voltamos para os próximos dois elementos da tabela 2, a discussão sobre a o próprio corpo enquanto o primeiro ambiente atravessa boa parte da bibliografia da área da EA. Nesse sentido, a tese de João Francisco Duarte Junior (2000) é um exemplo desse esforço epistemológico em que, ao trabalhar criticamente com o que chama de “sentido dos sentidos”, demonstra essa concepção de uma corporeidade ambientalizada, ou então os citados Neuenfeldt e Mazzarino (2016) que apontam para a mesma noção defendida por Mauro Grün (2008) – esse último um pesquisador que há décadas discute, justamente, os fundamentos do campo da EA.

O uso da imagem, então, faz com que essa perspectiva possa ser ainda mais explorada, já que a facilidade de captação está posta quando da popularização do celular, por exemplo. Dizer isso é estar levando em consideração que, nesse caso específico, as crianças estavam diante de uma câmera de maior porte, porém seria plenamente explorar a mesma linguagem com esse objeto tão presente no cotidiano da comunidade escolar que é o celular e sua opção de filmagem.

A potência em explorar a prática da filmagem, a técnica, é uma tarefa que já encaminha às formas coletivas de trabalhar e construir conhecimento, a qual se segue na potência de ler as imagens que possam ser produzidas. Ver a

si em uma imagem projetada, ou mesmo o que mostrar sobre si durante o momento da captação, é parte das possibilidades que esse recurso pode oferecer, e consolidar dentro do que já está posto no âmbito dos entendimentos basilares de o que vem a ser a EA, e o que ela deve promover.

Ao pensar nos termos ainda do conteúdo, a chance de encontrar nas ODS's horizontes de compreensão é legítima quando, ao falarem das plantas, pode-se remeter ao item 15 desse conjunto de diretrizes qualitativas globais no enfrentamento do atual cenário de crise ambiental. Potencializar a relação dos estudantes com o ambiente é, por consequência, valorizar por diferentes caminhos os elementos centrais de promoção da sustentabilidade. Para isso é preciso que eles mostrem o que valorizam, o que elencam como prioritário em seu ambiente, e que no caso em questão é a valorização de um espaço como a Horta escolar através de uma sensível noção de cuidado, quando uma responsabilidade compartilhada emerge na sequência sobre morte e vida de uma planta.

Seja como conteúdo ou objeto de reflexão, a ideia do diálogo é cara à EA. Toda a trama histórica que envolve a construção desse campo científico chamado de EA percebe o diálogo como elemento central para pensar a si mesmo, e o que deve ter como horizonte para a elaboração de novas leituras do mundo. E será na figura de Paulo Freire e suas proposições que tal palavra irá desenhar-se dentro de toda e qualquer discussão ambiental comprometida com a democracia, quando tal premissa parece chamar ao consenso mesmo em meio a possíveis divergências epistemológicas.

Ao trazer essa referência temos em mente a sequência em que o olhar estranhado de uma professora sendo filmada incorre na imediata relação com o inusitado. Superar a finitude, como lembra Ernani Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, é abrir-se a todas as possibilidades de diálogo, não há uma única, verdadeira e por isso imutável. Assim, quando a criança filma e demarca o seu ponto de vista, ele está promovendo sim um primeiro estranhamento, mas, sobretudo, está apresentando um olhar que não pode ser mais omitido.

A câmera, o estar filmando, representa a autoria. Emerge um olhar, à professora, a todos nós, cabe a superação do estranhamento que só foi percebido pela mediação de uma lente, e a entrada nesse convite ao diálogo a partir de outro repertório de conhecimentos.

Considerações

Protagonismo, dialogismo e capacitação da comunicação para criação de discursos. Essas são, de maneira geral, características que compõem uma ação em Educomunicação, quando inserimos isso em temas socioambientais estamos, efetivamente, trabalhando em uma interface que, desde 2000, ganha cada vez mais espaço dentro do universo escolar, sobremaneira, na Educação Formal.

O trabalho com o documentário 1, 2, 3 Brincando... não foi produzido originalmente nesta concepção, já que a intenção inicial era apenas a produção de um documentário que retratasse o programa Reinventando os Espaços Escolares, da prefeitura de Joinville/SC. Porém, olhar esses fragmentos realizados pelas crianças na ilha de edição e perceber a potencialidade do material, nos coloca em uma posição de reflexão sobre a epistemologia da Educomunicação – uma das sete áreas de intervenção deste conceito, já que a mesma “dedica-se à sistematização de experiência e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre a educação e a comunicação” (SOARES, 2011, p. 48).

Deste modo, narra a experiência de identificação da relevância da mensagem fílmica presente na produção realizada por crianças reforça a necessidade de que educadores não estejam marginalizados de dispositivos que, cada vez mais, são instrumentos de participação popular e produção de memória de diferentes sociedades, inclusive, para abordagens de temas socioambientais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, ministério do meio ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Programa de Educomunicação socioambiental**: comunicação popular e educação. Brasília: MMA, 2008. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educ_om_20.pdf>. Acesso: 20 jan. 2018.

EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Zahar, 2017.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio à Pedagogia do Oprimido. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; PREVE, Ana Maria. Fotografias de deslocamentos no Ambiente: fugas em uma prática educativa. *In*: **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**. Rio de Janeiro, EDUR, Vol. 35, n. 2, jul./dez., 2013. p. 48-59.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista Eletrônica Mestrado Educ. Ambiental**. Rio Grande, v. especial, p. 1517-1526, dez., 2008.

JUNIOR, João Francisco Duarte. O sentido dos sentidos: a educação do sensível. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MARTÍN-BARBERO. Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar *In*: **Revista Reflexiones Académicas**, no.12, p.45-57, Santiago: Universidad Diego Portales, 2000. Disponível em:

<http://nuso.org/media/articles/downloads/2878_1.pdf>. Acesso 03 jan. 2019.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s). *In*: **VI Congresso Sopcom**. 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>>. Acesso: 03 jun. 2019.

PNUD. **Objetivos do Milênio. 8 objetivos para 2015.** Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ODM.aspx>>. Acesso: 03 jun. 2019.

PREVE, Ana Maria. Prefácio. In: **Ecologias inventivas: experiências das/nas paisagens.** Curitiba, PR:CRV, 2015.

NEUENFELDT, Derli Juliano; MAZZARINO, Jane Marcia. O corpo como lugar onde a experiência da educação ambiental nos toca. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Vol. 33, n. 1, p. 22-36, jan./abr. 2016.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação:** contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo, Paulinas, 2011.

TRAJBER, Rachel. Educomunicação para coletivos educadores In: **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores,** 2005. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf>. Acesso: 3 de jan. 2019.

TRIVIÑOS, Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** A pesquisa qualitativa em educação. Editora Atlas, São Paulo, SP, Brasil.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro, v. 9, 1992. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8068-tratado-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-para-sociedades-sustent%C3%A1veis-e-responsabilidade-global.html>>. Acesso: 20 dez. 2018.

PROTAGONISMO INFANTIL: PRÁTICA DOS EDUCADORES E SABERES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela de Biazzi Avila Vieira

Introdução

O capítulo é resultado de uma pesquisa realizada para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na FURG (Universidade Federal de Rio Grande). A proposta teve por objetivo observar o protagonismo infantil dentro de uma Escola de Educação Infantil. Ao analisar o contexto de uma sala de aula da educação infantil no município de Rio Grande procurou-se por momentos de interações que demonstrassem o protagonismo infantil em sua essência.

A criança é um ser de direitos e o acesso à educação é um deles. É sabido que, no Brasil, estas instituições de ensino surgiram com um caráter assistencialista, unicamente com a finalidade de auxiliar mães que tinham que trabalhar. Porém com a Constituição (BRASIL, 1988) a educação em creches e pré-escola é assegurada como dever do estado com a educação, demonstrando o reconhecimento desta para o desenvolvimento das crianças, o que se corrobora no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Desde então, a escola passa por um processo de estudo e revisão de processos educativos que perpassam a infância, considerada em suas particularidades e explorando suas potencialidades.

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como o documento que suleia o

trabalho das escolas de educação infantil, aponta e define as concepções pedagógicas, curriculares, noções de organização de espaços e outros devidamente elencados no mencionado documento. Para tanto, os DCNEI trazem uma concepção de criança como:

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

O trecho acima sugere que a criança seja protagonista do próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem e com tal objetivo, é necessário redimensionar a ideia da Educação Infantil, repensando o currículo e as maneiras de organizar a prática pedagógica. Sabendo disso, buscou-se entender como o protagonismo infantil se apresenta dentro das instituições de educação infantil.

Caminhos metodológicos

A presente pesquisa tem seu fundamento teórico-metodológico baseado na teoria pedagógica de Loris Malaguzzi, que valoriza o pensamento das crianças e as linguagens utilizadas por elas. Dita metodologia parte do princípio de que os relacionamentos e a aprendizagem andam juntos dentro do processo educativo, que por meio de estímulos dos professores, expectativas e habilidades das crianças fazem o processo educacional acontecer. Malaguzzi em entrevista com Gandini para a escrita do livro “As cem linguagens da criança” nos apresenta a ideia de escola para crianças pequenas como um “organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças.” (p. 72), evidenciando a ideia de que escola é como um ambiente onde se busca potencializar todos os aspectos da vida, não somente o

intelecto em detrimento do emocional ou criativo, mas sim a totalidade do ser, como um “organismo vivo integral”, valorizando a aprendizagem que se dá nas relações assim como os estudos de BRONFENBRENNER (2011), que nos traz a ideia dos sistemas: microsistema, que é o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento (ex.: escola). O Mesossistema refere-se as relações existentes nos microsistemas (ex.: relação família e escola). O exossistema é referente a relação existente nos sistemas em que o indivíduo (criança) em desenvolvimento não está imediatamente no sistema, mas é afetado por ele (por ex.: trabalho dos pais). E o Macrossistema, que sugere aspectos que não são um ambiente físico, mas que representam um ambiente na medida que são dimensões que fazem parte/influenciam no desenvolvimento da pessoa (ex.: grave crise econômica) (BRONFENBRENNER, 1996).

Ambos os autores dão força a compreensão do presente trabalho, qual seja, de que a escola pode ser um potencializador da autonomia das crianças, se suas práticas forem condizentes com o entendimento de que a criança é protagonista na sua aprendizagem. Loris Malaguzzi, estudou pedagogia e ficou conhecido por fazer parte da construção de uma escola que se deu através de uma mobilização comunitária, ele é visto como um: ““criancista” que iria revolucionar de vez o conceito de infância como “pré-pessoa”, ou apenas como um “vir a ser adulto.”” (FARIA; SILVA, 2013, p. 100).

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Rio Grande, tendo sido escolhida a metodologia qualitativa. A coleta de dados deu-se através da observação participante, que consiste em coleta e análise de dados aliado a uma integração do pesquisador com o grupo pesquisado, tendo sido analisadas as práticas e os saberes das crianças no contexto da escola de educação infantil. Para a formação do corpus de pesquisa, foram realizadas anotações em diário de campo.

Análises: da teoria à prática

Conforme já exposto, a formação do corpus da pesquisa se deu através das anotações do diário de campo, cujas análises emergiram as seguintes categorias principais: A – prática docente e B – protagonismo infantil. A partir disto, irei discorrer sobre as referidas categorias abaixo.

A) Prática docente:

Sabe-se que a criança é um ser de direitos e cabe a professora proporcionar situações, onde está criança possa se desenvolver integralmente no ambiente da Educação Infantil. Ao longo da pesquisa, muitos foram os momentos que se pode observar a prática da professora e o entendimento da mesma sobre a criança. Momentos estes que reforçam a ideia de que uma metodologia que respeite a criança em sua integralidade é possível. Quando entendemos as crianças como seres capazes de criar cultura, de modificar uma cultura, que interagem no mundo adulto e infantil se faz necessário abordar metodologias que respeite suas vozes, experiências, vivências e olhares.

A turma pesquisada era regida por uma professora cuja experiência docente era diversificada, trabalhou em escolas com diferentes metodologias, o que oportunizou a compreensão de diversas vertentes e escolher aquela que julgava mais pertinente para o desenvolvimento integral das crianças. Uma das práticas observadas foi a de uma pedagogia da escuta que se encontra nas palavras dos autores:

o papel do adulto é o de acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra (FILIPPINI, 1990, p. 160).

Assim, reforçada pelas palavras do autor, essa prática demonstra o entendimento de que não é necessário que o professor seja o detentor da fala em sala para que o aprendizado aconteça. A criança, quando vista como protagonista do seu processo deve ter sua voz respeitada e ouvida, prática esta que a professora da turma pesquisada apresenta em diferentes momentos, como apresentada neste trecho do Diário de campo:

Nas rodas de conversas que tiveram nesses dias que venho observando percebo que a professora mais escuta do que fala, o que para mim sugere que ela entenda que a voz deles deve ser ouvida. Em todas as vezes ela questiona e instiga eles a pensarem e através de questionamentos faz a roda ficar cheia de vida com as falas deles. (Diário de campo, 13/07/2016).

Durante as observações, diversos foram os momentos que percebi essa prática, onde a professora age como ouvinte, fala quando solicitada e tem sempre uma escuta atenta ao que as crianças falam. Esta prática se apresenta muito oportuna, pois, a partir do momento que entendemos as crianças como protagonistas de seu desenvolvimento entendemos que o que estas trazem de suas vivências em suas falas também é cultura, também é produção de conhecimento e por isso esta deve ser valorizada. A escuta tem papel primordial no desenvolvimento de metodologias que se proponham a autonomia infantil. O processo de escuta deve ir além de um simples escutar, a escuta deve ser atenta e ainda deve-se prestar atenção a todos os aspectos da criança. Tudo o que é dito e não dito, os olhares, os gestos o tom de voz.

Importante trazer um aspecto do ambiente da escola onde foi realizada a pesquisa, pois este entra em perfeita consonância com a metodologia principal a qual esse trabalho é embasado. De acordo com a citação abaixo de Gandini:

Cada uma é dividida em duas salas contíguas, utilizando umas das poucas ideias práticas de Piaget.

Sua ideia era a de permitir que as crianças estivessem com os professores ou ficassem sozinhas; mas nós usamos os dois espaços de muitas formas (GANDINI, 1995, p. 73).

Neste trecho da entrevista de Loris Malaguzzi com Gandini para a escrita do livro “As cem linguagens da criança”, está expresso o ambiente das salas onde as crianças faziam as principais atividades. Não coincidentemente, a escola onde foi realizada a pesquisa apresenta, igualmente, uma sala de aula com dois ambientes separados, justamente para dar a criança esse sentimento de autonomia, onde está poderá agir sem os pudores que às vezes são impostos pela presença de um adulto. Acredito que estes espaços trazem uma concepção de infância, de criança onde está deve ser vista como parte desse “organismo vivo” (1995) que é a escola. E para além disso, o ambiente também educa e este deve desafiar as crianças para assim auxiliar em seu protagonismo.

Ainda, tratando de prática docente julga-se relevante a exploração de diferentes linguagens dentro da educação infantil. E estas linguagens devem ser trabalhadas em sua totalidade, em conjunto ou não. No trecho abaixo trago um momento em que a professora da turma pesquisada se utiliza de diferentes linguagens em uma atividade de sala:

no momento da atividade a professora deixou uma música rolando, o que tornou a atividade mais gostosa para as crianças, eles cantavam a faziam seu planeta terra. (Diário de campo, 08/08/2016).

Esta atividade fazia parte do projeto ao qual a turma estava realizando sobre o universo, e haviam começado a trabalhar sobre o planeta terra. Foi solicitado que cada um fizesse o seu planeta terra, sem um modelo estipulado. Esta tarefa foi feita ao som de diferentes músicas, o que resultou em uma atividade nitidamente mais prazerosa, o que ficou evidente, pois a turma realizou a atividade cantando. Ainda, noto nessa prática algo muito importante: a não utilização de estereótipos.

Por se tratar de uma atividade artística, a docente não denomina algo como certo ou errado. Afinal, no ato criativo não deve existir esta dicotomia, devendo ser estimulada a criação para além do correto ou incorreto, evitando-se a limitação da criatividade e imaginação das crianças.

Na prática observada, as crianças foram estimuladas a fazer como quisessem e como gostariam que o seu planeta fosse, sempre tendo como ferramenta principal a própria imaginação e criatividade. Nesta lógica, foi necessário que o professor oferecesse para as crianças experiências com diferentes linguagens, diferentes formas de arte, fugindo de estereótipos, para que assim a criança pudesse tornar visível sua aprendizagem, passando do imaginário para o concreto.

Por fim, ao pensar nas práticas docentes que auxiliam na promoção de autonomia as crianças, penso não somente no ambiente da sala de aula, mas em todo ambiente escolar. Houve momentos no decorrer da pesquisa que a diretora ou a coordenadora pedagógica da escola adentravam a sala e, a exemplo do trabalho da professora regente da turma, também proporcionavam momentos de autonomia à turma.

Um momento marcante desta prática foi a oportunidade em que a coordenadora pedagógica da escola chegou com uma bacia de pipoca e colocou na mesa para as crianças comerem coletivamente, e assim oportunizou um momento de partilha onde em algum momento alguma criança tem que entrar em consenso com outra sobre quem vai pegar primeiro na bacia (*Diário de campo, 12/07/2016*). Para corroborar com esse entendimento trago um trecho do diário de campo:

*neste dia estava muito sol e fomos convidados pela turma do lado para fazer uma atividade no pátio, então fomos todos juntos para o pátio. Lá inicialmente fizemos uma atividade com um jornal, foi muito legal ver eles interagindo com a outra turma. Logo após o término da atividade as professoras deixaram eles livres para brincar pelo espaço, eles exploraram este muito bem, em cada canto tinha uma criança brincando. Subindo nos troncos, fazendo buracos na areia. (*Diário de campo, 13/07/2016*).*

Dessa forma, percebe-se que as interações que oportunizam o protagonismo infantil não acontecem somente em sala de aula, mas em todos os ambientes da escola, como no pátio por exemplo. O Desenvolvimento humano não ocorre somente em locais ou ações isoladas, ele se faz através de trocas, de vivências, em locais diversos. A escola, ao proporcionar que todos os espaços do ambiente escolar possam ser utilizados de maneira criativa e dinâmica, apresenta, ainda de que forma indireta, um currículo oportunizador de autonomia. O entendimento de protagonismo infantil transparece em cada momento e nas mais variadas práticas docentes, demonstrando, ainda que de forma oculta nas convicções dos educadores, que existe um projeto neste sentido.

A seguir apresento a segunda categoria que emergiu nas análises do diário de campo.

B) Protagonismo infantil

No decorrer desta leitura, muitos foram os momentos, em que se falou sobre protagonismo infantil, importante trazer contribuições que expressem a sua ocorrência no cotidiano da educação infantil, como no trecho abaixo:

A professora solicitou que eles se organizassem para fazermos uma atividade, e logo todos estavam organizados e sentados em mesa. Nesse momento ocorreu um conflito, pois uma menina queria sentar-se ao lado da amiga, porém não tinha cadeira o lado dela, e não foi necessário a intervenção da professora, pois as próprias crianças trataram de sugerir que a colega pegasse uma cadeira e botasse ao lado da colega que ela queria sentar e assim ela fez e o conflito foi conduzido por eles mesmos. (Diário de campo, 12/07/2016).

Essa postura das crianças de procurarem sozinhas as conduções dos conflitos existentes, demonstra sua potencialidade e sua ação como protagonista nesse ambiente ecológico que é a sala de aula. A compreensão delas dos conflitos e sua postura diante dos mesmos demonstra o

entendimento das crianças de que “a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo” (MALAGUZZI, apud GANDINI, 1995, p. 79), a turma acaba construindo um ambiente que se baseia no diálogo, na comunicação.

Para corroborar ainda mais com o dito, abaixo uma passagem do diário de campo:

nesta tarde estávamos fazendo uma atividade de desenho, e as crianças conversavam sobre o que estavam desenhando. Logo um dos meninos furou a folha que estava desenhando e eles começaram a conversar sobre o motivo disso ter acontecido (pois usou muita canetinha). Nesse momento achei interessante que eles conversam sobre as causas e efeitos de determinadas situações. (Diário de campo, 13/07/2016).

Os momentos onde ficou evidente o protagonismo das crianças da turma observada foram, além dos momentos, onde estes conduziam sozinhos seus conflitos, os que eles exploravam os espaços da escola com autonomia como: “no momento em que eles brincavam livres em sala, a ____ saiu de sala de aula para brincar de mágica no pátio que tem em frente a sala de aula, e a professora alertou somente para que ela tivesse cuidado” (Diário de campo, 12/07/2016), percebo o protagonismo na educação infantil quando reconhecido como parte da cultura infantil é respeitado em todos os ambientes da escola como um processo natural daquela fase.

Assim, necessária a compreensão da criança como protagonista ativa de seu processo de crescimento, entendimento este que conduz, como consequência lógica a abertura de espaços de participação da criança e de sua família nos processos de ensino e de aprendizagem. Para que esta abertura aconteça, no entanto, é necessário que exista, por parte do professor o olhar atento aos processos criativos de construção do protagonismo e a escuta ativa – aquela escuta interessada e isenta de julgamentos – dos anseios das crianças e de suas famílias. Somente através destes movimentos é que o professor passa a ter condições de

costurar os interesses das crianças, das famílias e das instituições da qual fazem parte, oportunizando a aproximação de todos os atores de suas concepções pedagógicas.

Considerações finais

O capítulo se propunha tratar assuntos referentes à educação infantil, entendendo este ambiente como um local, onde as crianças vão expressar suas linguagens e ampliar seu protagonismo. Por meio da apropriação das propostas pedagógicas existentes nas escolas, podemos compreender que tipo de entendimento esta tem sobre a infância, sobre a criança e sobre o desenvolvimento da mesma. Com o andamento deste trabalho foi possível perceber que a escola onde a pesquisa foi realizada demonstra, indubitavelmente, um olhar humano e carregado de amorosidade sobre as infâncias, sobre as crianças. E com isso cheguei ao resultado esperado: as crianças são potentes, são protagonistas do seu processo e as práticas docentes auxiliam para a promoção dessas competências. Porém, para chegar nessa resolução tive que conhecer uma metodologia há qual muito ouvi falar, mas pouco havia me apropriado: a Abordagem de Reggio Emilia na educação infantil.

Ao ler sobre essa abordagem nas palavras de Malaguzzi à Gandini entendi que todas às vezes em que botamos amor nas aulas com as crianças não estávamos confundindo nosso papel, lecionar também é amor, também é depositar sentimento, com amorosidade a aprendizagem flui com mais clareza e leveza. Ao entender que estamos nos relacionando com **pessoas**, entendemos também a riqueza das relações e que como resultados desses relacionamentos surgem as aprendizagens é como uma “Educação baseada no relacionamento, facilitando conflitos produtivos” (MALAGUZZI, apud GANDINI, 1995, p. 79). Dessa forma, com esse estudo pode-se entender a importância de se ter um olhar e escuta atenta as crianças na educação infantil, pois eles estão produzindo conhecimento a cada momento e ao

propiciar situações em que estes possam demonstrar seu protagonismo colabora-se para seu desenvolvimento pleno.

Entendendo que uma escola dificilmente será igual a outra, que Reggio Emília é uma referência mundial e deve ser seguida, porém seguida com o entendimento que os ambientes, os tempos, os contextos, as pessoas, envolvidas são diferentes. Por isso devemos pensar em como adaptá-la a nossa realidade colocando assim, em prática, o que ela tem de melhor.

Com o decorrer da pesquisa pude entender que como cita Delgado: “A observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar das crianças e compreender melhor seus pontos de vista.” (DELGADO, 2013, p. 26), pois a todo o momento que eu estava ali como pesquisadora pude perceber suas interações, suas reinvenções, situações que por vezes passava despercebido aos olhos da professora ou dos outros integrantes da escola, algo que se esclarece pelo simples fato das rotinas e demandas cotidianas tomarem o tempo que serviria para se ter esse olhar sempre atento. Porém, importante ponderar que as práticas e metodologias empregadas pela professora e pela própria escola fazem parte de um trabalho de excelência, haja vista os apontamentos realizados nas visitas registradas no diário de campo.

A criança não pode mais ser entendida como um indivíduo incompleto, que necessita de um professor detentor de saberes para lhe “formar”. Essa visão é ultrapassada e não deve mais ser reproduzida dentro dos espaços educativos. As crianças são seres completos, que vivem o agora, o presente. E não seres do futuro, que só serão alguém quando crescerem. É necessário criar possibilidades, espaços onde estas possam expressar seus saberes, seus entendimentos sobre os ambientes, sobre as relações, acreditem, as crianças podem sempre nos surpreender. Todos nós já fomos crianças, já vimos a vida sem tantos pudores, sem tantas amarras (que a sociedade insiste em nos botar). Deixemos as crianças em paz e aprenderemos muito sobre a vida no compartilhamento de saberes com elas.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Maria Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação**: Cultura e sociologia da Infância. Editora seguimento, edição especial 2013.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. George. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. SILVA, Adriana Alves. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação**: Cultura e sociologia da Infância. Editora seguimento, edição especial 2013.

A SALA VERDE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DAS INFÂNCIAS¹

Gabrielle Lopes das Neves
Andressa Queiroz Souza
Fabíola Delsale Diniz Guerreiro

Introdução

A presente escrita busca compartilhar uma experiência que foi realizada no Centro de Atenção à Criança – CAIC/ Rio Grande – RS, uma parceria também construída entre a Biblioteca Setorial da Pós-Graduação em Educação Ambiental – Sala Verde “Judith Cortesão”, e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. A partir de diálogos, entendemos que este projeto de extensão tem como objetivo geral, despertar/fortalecer a curiosidade, o interesse das crianças pelas questões ambientais que envolvem a sociedade como um todo, fazendo-os refletir sobre seu lugar no mundo, a partir dele nos desafiamos a construir outras questões que fortalecem as discussões do campo da Educação Ambiental, são eles: 1 – Sensibilizar as crianças do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente/Rio Grande-RS – CAIC, sobre a importância de nos relacionarmos com o ambiente numa relação de menos posse e de mais interação; 2 – Pensar em conjunto com as crianças maneiras de efetivar um trabalho de conscientização ambiental nos

¹ O termo Educação Ambiental das Infâncias será cunhado numa Tese pelo PPGEA/FURG. Pesquisa esta que desenvolveu um projeto de Extensão intitulado "Educação Ambiental das Infâncias" do qual a primeira autora e a terceira co-autora, deste capítulo, participaram. Outras publicações sobre o tema encontram-se em Piske, Garcia e Yunes, (2021) Piske e Bersch (2021).

mais diversos espaços em que os mesmos atuam; 3 – Construir junto às crianças a noção de pertencimento a partir do lugar em que vivem.

A partir de tais intencionalidades propusemos atividades que pudessem tencionar o diálogo sobre e com o ambiente a partir das infâncias. A primeira etapa consistiu na ida das crianças até a Sala Verde para que pudessem conhecê-la e assim neste lugar, fazíamos uma roda de conversa para dialogar sobre cada palavras que emergia do baú. Em seguida fazíamos a leitura das imagens presentes no livro ZOOM.

A segunda etapa, realizada na escola CAIC nos convida a pensar: qual o lugar do meu *zoom*? No intuito de sensibilizar as crianças a refletirem sobre o lugar em que constroem suas vivências, essa segunda etapa consiste na elaboração de um livro *zoom* da turma com fotografias de lugares da própria escola que foram significativos a elas. A terceira e última etapa foi onde realizamos uma exposição do material produzido pelas crianças na Sala Verde, nesta etapa convidamos os responsáveis pelas turmas, equipe diretiva, como também as famílias para apresentar as vivências tecidas em nossos encontros.

As seções seguintes apresentarão os caminhos que nos embasaram para pensar: a sala verde como espaço de Educação Ambiental. Para tanto, consideramos necessária uma explanação sobre a Biblioteca Judith Cortesão-Sala Verde, devido seu caráter pedagógico intencionado a Educação Ambiental, trazendo assim um pouco Sala Verde. A partir de tais preceitos presentes da história da Sala Verde pretendemos pensar sobre a relação entre Educação Ambiental e as Infâncias. Propomos também a refletir sobre o significado das práticas educativas ambientais, fortalecendo a Educação Ambiental como categoria presente na vida dos sujeitos, desta forma trazemos o subitem: Práticas Educativas Ambientais para que a Educação encontre a Educação Ambiental. E por fim, as considerações até o momento, relatam a análise dessa experiência vivenciada por nós e pelas crianças do Centro de Atenção Integral à Criança e ao

Adolescente / Rio Grande-RS – CAIC, como também a defesa de uma Educação Ambiental que é pensada a partir dos olhares das Infâncias.

Um pouco da Sala Verde

Inaugurada em 28 de maio do ano de 2007, a Sala Verde Judith Cortesão é uma Biblioteca Setorial do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), e está vinculada ao Sistema de Bibliotecas (SIB) da FURG. Além de biblioteca setorial, é um espaço dedicado ao delineamento e desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental para a comunidade, com o objetivo de constituir-se em um centro de informação e formação ambiental. O Projeto Sala Verde é coordenado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA).

As Salas Verdes têm como missão disponibilizar, difundir e democratizar a informação ambiental, buscando a socialização dos materiais distribuídos pelo MMA e colaborando para a construção de um espaço que, além do acesso à informação, ofereça a possibilidade de reflexão e construção do pensamento/ação ambiental.

O acervo da Sala Verde da FURG é composto pelas obras: doações da Prof^a. Dr^a. Judith Cortesão; material bibliográfico da antiga biblioteca do PPGEA; obras recebidas do Ministério do Meio Ambiente, por meio do Projeto Sala Verde; teses e dissertações defendidas no PPGEA; obras recebidas por meio de compras realizadas pelo Sistema de Bibliotecas (SIB); intercâmbios e doações.

Maria Judith Zuzarte Cortesão (1914-2007) foi uma Educadora Ambiental de nome reconhecido internacionalmente. Escreveu dezenas de livros e participou da elaboração de alguns filmes, tais como: Taim: a reserva gaúcha. Foi uma das criadoras do programa Globo Ecologia, da ONG ARCA e consultora das ONGs SOS Mata Atlântica e Instituto Aqua. O Projeto Sala Verde possui objetivos mais amplos do que ser apenas uma biblioteca constituída por referências voltadas à Educação Ambiental.

As Salas Verdes têm como missão: disponibilizar, difundir e democratizar a informação ambiental, buscando a socialização dos materiais distribuídos e colaborando para a construção de um espaço que, além do acesso à informação, ofereça a possibilidade de reflexão e construção do pensamento/ação ambiental. (BIBLIOTECA SETORIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL SALA VERDE JUDITH CORTESÃO, 2012).

Com um papel articulador e integrador, a Sala Verde viabiliza iniciativas que propiciem uma efetiva participação dos diversos segmentos da sociedade na gestão ambiental, seguindo uma pauta de atuação permeada por ações educacionais, que caminhem em direção à sustentabilidade. Tal identidade desta biblioteca nos fez compreender que este espaço poderia se tornar um lugar potente a se pensar sobre a Educação Ambiental com as crianças. O subitem a seguir nos permitirá compreender as concepções sobre as infâncias que embasam este trabalho.

Educação Ambiental e as Infâncias

Quando escreveu seu livro *O que é Educação*, em 1981, Carlos Brandão nos apresenta o quanto o conceito de Educação é plural. Isto é reconhece as inúmeras possibilidades de um indivíduo formar-se a partir das experiências que cria e vivência. Sendo assim, entendemos que estamos constantemente envolvidos em um acontecer educativo, que pode se dar junto de nossos familiares, na igreja, na rua, entre muitos outros lugares. (LIBÂNEO, 2010). Logo, é importante desde já, compreendermos que o processo educativo se constitui nos diferentes espaços, indo para além da instituição escola.

A infância tem se constituído como uma temática de grandes debates no campo científico. Porém com os mais variados focos, métodos e teorias, os quais acabam por determinar diversas imagens sociais sobre as crianças (ANDRADE, 2010). Na grande maioria dos estudos sobre

essa categoria social, apresentam-se registros ao longo da história de que a criança em sua constituição biológica, sempre existiu. Mas, o sentimento de infância, o olhar para a criança como um ser que necessita de cuidados e a criação de formas de regulação da infância é algo que foi se constituindo na modernidade. (DELGADO, 2003).

A Educação Ambiental diante das infâncias se torna uma relação possível no que tange pensar o lugar, que é mediatizado pelas relações ser humano/ser humano e/ou ser humano/natureza. A partir disso acreditamos que integrar a EA às práticas educativas significa reconhecer as crianças como seres que produzem cultura e não meramente as reproduzem (COELHO, MEDEIROS, 2010).

Práticas Educativas Ambientais para que a Educação encontre a Educação Ambiental

A relação da natureza consigo mesma é sustentável. Isto é, a natureza pela natureza se regenera, se reconstrói e vive plenamente. Porém, não podemos desconsiderar a interação humana, afinal a mesma também faz parte desse mundo natural. Emergir a partir do compromisso de promover nos sujeitos essa consciência – sentir-se pertencentes ao meio – torna-se um dos principais objetivos da EA, na medida em que os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem, ou cuidar/educar – no caso da Educação Infantil – tenham clareza de que a natureza não se encontra a disposição dos mesmos para servi-los, mantendo seus caprichos e poderes. Mas sim, que existimos por meio de uma relação recíproca.

Sendo assim, as crianças quando inseridas no meio social são sujeitos ativos. Pensar nelas meramente como indivíduos que se inserem em determinados espaços sociais – passivamente – é desconsiderar o meio como eixo estruturante de sua formação, tanto psicológica, quanto comportamental. Trabalhar com a Educação Ambiental com as Infâncias tem sua dimensão ampliada, na medida em que as Práticas Educativas Ambientais possam promover uma

maior integração do educando com o seu contexto, fazendo com que o mesmo vivencie, perceba, se sensibilize e problematize os conflitos ambientais existentes no entorno de sua comunidade e do mundo global, adotando posturas, as quais encontram-se congruentes com um estilo de vida mais harmônico com os seres vivos e não vivos.

A partir destas tessituras compreendemos que as práticas educativas ambientais permearam nossas experiências, uma vez que ao ouvir as crianças nos desafiamos a repensar o plano, reconhecendo no diálogo a necessidade do ouvir. O diálogo como ato de recriação, aprendizagem e ensinagem de tod@s, o que se distancia do ato de mera doação de informações prontas e acabadas (FREIRE, 1987). No reconhecimento de nosso inacabamento nos propomos conversar sobre as palavras ou imagens que as crianças tiravam de dentro do baú ao parar a música, assim nesta roda discutimos sobre pertencimento, a participação, o lugar escola, as praças e lugares turísticos de nossa cidade, nossas relações com os animais e com as pessoas com também sobre a amizade e empatia.

Desta forma, intentamos realizar oficinas quinzenais neste espaço a partir do livro Zoom com três turmas da escola CAIC – O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Uma turma de primeiro ano e duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental. A partir do livro, pudemos tencionar discussões referentes à Educação Ambiental, nossas relações ser humano-natureza e ser humano-ser humano.

A cada turma uma experiência diferente, e que nos dava indícios para repensar o planejamento às outras turmas. Percebemos que não seria possível dialogar sobre todas as palavras que estavam presentes no baú, e assim precisamos colocar o limite de palavras a serem discutidas na tarde, ah sim os encontros eram realizados à tarde!

Após este primeiro momento apresentamos em uma projeção na parede na sala Verde o Livro Zoom, o que potencializou uma visão mais ampla do livro, e assim à medida que íamos mostrando as imagens eles iam nos

contando suas percepções sobre o que viam: é uma estrela; um caranguejo; uma esponja, paulatinamente fomos descobrindo que às vezes só conseguimos ver a crista do galo, mas que estamos todos interligados, e assim precisamos pensar de que forma nos relacionamos com o mundo e com nossos colegas e famílias, desta forma foi possível trazer para a discussão as dimensões locais e globais, o nosso pertencimento a estes lugares.

Somos natureza, mas também nos diferenciamos dela pela cultura, precisamos reconhecer nossas intersecções e nossas semelhanças, para poder romper com a nossa total separação. Nesse sentido é preciso também compreender as contradições que assolam tais dicotomias presentes em nossas relações, que as vezes podem estar presente em nossas casas, escolas, na rua, enfim com o mundo.

Pensando sobre tais relações, o encontro na escola CAIC, foi subsidiado pelo desafio de produzirmos um Zoom da turma a partir dos lugares da escola. Este livro como o próprio nome nos conta, ele é um livro de imagens que em um primeiro momento aparecem de forma ampliada e vão se distanciando aos poucos.

As crianças estavam de posse de uma câmera, a princípio solicitamos à FURG câmeras fotográficas, porém, não foi possível, então utilizamos às câmeras de nossos próprios celulares para os registros. Esta segunda etapa foi motivada para pensarmos, qual o lugar do meu Zoom, sob a tentativa de possibilitar às crianças um re-olhar sobre o ambiente que também constroem suas experiências escolares. Assim os materiais utilizados para a atividade foram: câmera fotográfica, papéis coloridos, tintas, pincéis, tesouras, *glitter*, entre outros materiais para a construção do livro artesanal realizado em pares ou trios.

Como forma de compartilhar o que havia sido vivido neste semestre convidamos os familiares para olharem nossa exposição, com autógrafa dos alunos nestes livros confeccionados. A presença dos familiares não foi tão grande, o convite foi às 16h o que pode ter dificultado esta presença, mas dos que puderam estar conosco, foi muito significativo.

A Educação Ambiental nos permite pensar sobre o pertencimento enquanto construção de um coletivo, reconhecendo o mundo enquanto lugar de interconexões, e de múltiplas esferas da vida, negar a necessidade de fortalecimento da construção destas relações significa legitimar a individualização da vida humana e sua cisão com a natureza. Compreender que o pertencimento pode contribuir com relações mais amorosas, coletivas e solidárias intenta a construção de lugares potentes ao protagonismo de pessoas que se propõe a pensar *para além do capital*. O professor Loureiro corrobora com nossas reflexões em que considera a Educação Ambiental enquanto processos seja ele vivido de forma individual ou coletiva que permitem a “redefinição do ser humano como ser da natureza, sem que este perca o senso de identidade e pertencimento a uma espécie que possui especificidades históricas” (LOUREIRO, 2009, p. 31).

Considerações finais

Considerando a Educação Ambiental como um campo de saber que nos possibilita marcar ainda mais o lugar da necessidade de pensar sobre onde todos seres vivos ocupam sabemos da necessidade de abrir possibilidades para, não apenas uma, mas educações ambientais que pretendem compreender a relação ser humano-natureza de outras formas. Compreendemos que as discussões tecidas até aqui tencionam práticas educativas ligadas a uma Educação Ambiental que não exime desta Educação as questões sociais e assim a necessidade de compreender nosso lugar de pertencimento, de cidadão e de protagonista de nossos saberes.

A partir destes movimentos, compreendemos que possibilitar uma reflexão e construção de um pensamento/ação ambiental requer contribuir para que as pessoas se sintam verdadeiramente pertencentes ao meio que vivem, seja conhecendo a história do seu próprio bairro ou reconhecer que a palavra empatia requer atitudes que reconheça o outro enquanto ser que reivindica respeito.

Ao discutir a Educação Ambiental mesmo que por vezes, de forma implícita, tivemos pretensão de conseguir de alguma forma contribuir para que as crianças do CAIC percebam e sejam sensibilizadas a respeito dos problemas ambientais que as cercam, tanto localmente quanto globalmente e que, refletindo sobre as possibilidades reais de intervenção possam agir concretamente no meio qualificando as relações entre os humanos e desses com o ambiente, o mundo que o rodeia. Práticas Educativas Ambientais neste trabalho reivindicou intencionalidade pedagógica, e discussão da relação crianças-mundo, crianças-crianças e crianças-adultos.

REFERÊNCIAS

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

Biblioteca Setorial da Pós-Graduação em Educação Ambiental Sala Verde “Judith Cortesão” (Rio Grande). **Sala Verde da FURG.** 2012. Blog. Disponível em: <<http://bibliotecasalaverde.blogspot.com/p/oque-e-sala-verde.html>>. Acesso: 15 set. 2018.

BRANDÃO. Carlos. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1989

COELHO, Carla Teixeira. MEDEIROS, Rita de Cássia Tavares. As infâncias no bairro Getúlio Vargas: um estudo com crianças. *In:* FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Diários Educativos:** Cultura, infância e educação infantil. Pelotas: Ed. Universitária da UFPEL, 2010. 213p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** – 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR, DA BRINCADEIRA E DO JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Terroso Mello
Ângela Adriane Schmidt Bersch

Introdução

Embora a legislação brasileira assegure o direito a toda criança à educação e infância reconhecida, ainda existem muitos desafios que devem ser superados para que se alcance um ideal de educação a ser desenvolvido.

Ao analisar alguns problemas enfrentados na educação escolar, pude perceber por meio de leituras e observações, que existem vários fatores que o intensificam. O estudo, na maioria das vezes, é relacionado a algo chato e obrigatório, mas necessário, e poucas vezes o ato de aprender é considerado como algo prazeroso. Muitas vezes a escola não consegue transmitir essa perspectiva positiva e o gosto de aprender aos alunos, pois há uma distância entre o conteúdo e a realidade do aluno. É possível que tenha se instaurado um método de ensino tradicional e engessado que não acompanha a contemporaneidade?

Diante disso, e pensando nessas questões que compõem os problemas na educação escolar, foram colocados em perspectiva os métodos de ensino que devem ser trabalhados para repensar essa realidade. E uma das maneiras mais interessantes de desenvolver o trabalho pedagógico é inserir as brincadeiras e os jogos no processo de ensino e aprendizagem, e nesta pesquisa será voltada a um dos níveis de ensino: a educação infantil.

A educação infantil é o alicerce no processo de

aprendizagem, tem um papel fundamental de preparar o aluno para as outras etapas da educação básica, daí se dá a importância de propiciar um ensino de qualidade, com experiências escolares significativas e prazerosas. Vai muito além do cuidar e brincar, ou seja, nos planejamentos das atividades de jogar e brincar há uma intencionalidade pedagógica que vem para enriquecer o universo da criança. Diante disso, direciono essa pesquisa para saber a importância dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar na ótica dos professores: Qual o tempo e o espaço que os professores dedicam para a brincadeira e o jogo com movimentos e práticas corporais no seu planejamento para a educação infantil?

O principal objetivo da pesquisa é perceber como são feitos os planejamentos do trabalho pedagógico: de que forma articulam o educar com o brincar e como é percebido na rotina escolar. Importante destacar que o movimento e práticas corporais referidas no objetivo e problematização deste estudo trata-se de uma ação mais ativa e dinâmica que envolve o corpo e seus deslocamentos nas atividades do brincar (SAYÃO, 2002; 2001).

A proposta deste estudo centra-se em fazer a observação em uma escola de educação infantil do município de Rio Grande e identificar junto a alguns professores como é percebida e trabalhada essa prática no cotidiano.

A história da escola, contexto deste estudo, vem sendo escrita de forma que articula o cuidar com o educar em uma prática pedagógica que atende as necessidades das crianças individualmente e, também, coletivamente. O espaço da instituição organiza-se por ambientes de aprendizagem, pois o coletivo de professores percebe a necessidade de mudança de espaço das crianças, uma vez que acreditam que essa troca de ambientes torna a rotina mais dinâmica.

Atualmente a escola atende 130 crianças, no período que vai das 8 às 17 horas e tem turmas de berçário, maternal I, maternal II, nível I e nível II.

A proposta político pedagógica está em constante reconstrução e revisão buscando sempre qualificar o

atendimento aos alunos baseando-se na teoria das múltiplas linguagens da infância com eixos de interações e brincadeiras. Estas partem do interesse dos alunos, buscando estimulá-los a encontrar respostas para suas curiosidades e para que construam seus conhecimentos tornando-os protagonistas de sua aprendizagem.

Ao conceituar as palavras brincar, brincadeira e jogo, percebe-se uma semelhança de significados entre elas, supõe-se que se trata de uma mesma atividade. Contudo, ao refletir e pesquisar a respeito identifica-se uma diferença de significados, porém interligados em cada uma delas. Estes termos se inter-relacionam na questão de que todos remetem a divertimento ao ato de brincar.

No ato de brincar, na brincadeira e no jogo, percebe-se que a criança tenta compreender o mundo e acaba por reproduzir as situações do cotidiano ou então criarem novas situações. Essas vivências é que darão suporte para o entendimento e compreensão da vida e de sua relação com o mundo. (AMARAL, 2016)

A partir da compreensão da importância do brincar no desenvolvimento infantil e na prática educativa, como também vislumbrar a permanência e ampliação dessa prática no cotidiano escolar, foi delineada essa pesquisa para perceber sob a ótica dos professores: qual o tempo e o espaço que são dedicados para o brincar, os jogos e o movimento no cotidiano escolar? De que forma planejam essas práticas?

Metodologia

A pesquisa foi feita em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na periferia do município de Rio Grande. O tema fator de estudo e observação dessa pesquisa são o brincar, a brincadeira e o jogo que promovam ao aluno o movimentar-se corporalmente. Importante destacar que ao tratarmos de movimento nos referimos àquelas atividades, brincadeiras em que há um deslocamento do corpo da criança na tarefa proposta. Entendemos que em todo ato ou ação de brincar, jogo ou brincadeira o movimento está implicado.

Contudo, a proposta em questão considera o movimento mais dinâmico, ou seja, aquele que exige da criança algum deslocamento do corpo dentro do espaço escolar, como por exemplo, caminhar, pular, correr, saltar, alcançar algum objeto, que permite que a criança se expresse e, também, ocorra interações entre as crianças.

Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas com as professoras de cada turma e posteriormente também foram observadas algumas aulas. As entrevistas e observações, foram realizadas entre os meses de agosto a outubro do ano de 2018, em turmas de berçário II, maternal II e nível II. Na entrevista foi questionado sobre o planejamento das aulas e a sua aplicação. Após, foi feita uma observação das aulas das professoras participantes deste estudo para analisar e perceber se a prática pedagógica condiz com a concepção do professor e de que forma é trabalhado.

Para a apreciar os dados me inspirei na análise de conteúdo que pressupõe uma imersão nos dados coletados para obter a inferência ou interpretação (BARDIN, 2011). Nesse sentido, inicialmente transcrevemos as entrevistas e as observações. Para na sequência analisar cada uma das questões elaboradas, aplicadas e exploradas junto as participantes. Elegemos para compor o texto que segue aquilo dito ou observado que emergiu e se destacou de forma significativa com relação ao objeto de estudo.

O brincar na educação infantil: repercussões no processo de ensino e de aprendizagem

A pesquisa em questão foi realizada com três professoras que trabalham na mesma escola, mas em níveis diferentes. A escolha dos níveis se deu de forma que pudesse ser observado o ponto de vista das professoras levando em consideração as idades das crianças com que trabalham, suas maneiras de desenvolver as aulas e a importância que dão para as atividades de brincar, com brincadeiras e jogos que envolvem movimento. Cada turma conta com uma sala de

origem com espaços físicos bem diferenciados, em questões de tamanho, disposição dos móveis e equipamentos presentes na sala. Cito estes fatores, pois são fundamentais na pesquisa no momento em que permitem uma movimentação mais intensa ou não das crianças na sala.

Contextualizando um pouco a questão do espaço físico de cada sala, posso dizer que as salas das turmas de berçário II e maternal II tem grande vantagem, na questão espaço físico, em relação à turma de nível II. Considero a questão do espaço físico das salas referência de cada turma, pois são nestes espaços que as turmas passam a maior parte do tempo. E levando em questão a linha de pesquisa do trabalho em questão, penso que este fator é determinante, visto que uma das turmas tem grande desvantagem neste quesito.

A sala do berçário II possui um tamanho relativamente grande, o centro da sala permite às crianças o movimento dinâmico e amplo, devido à distribuição dos móveis que se encontram nas extremidades ou laterais da sala.

A sala referência da turma de maternal II também possui um espaço físico relativamente grande, o qual também permite que as crianças se movimentem mais intensamente neste espaço.

Já a sala de referência do nível II, é uma das menores salas da escola, tornando a questão da movimentação das crianças um pouco restrita. É muito expressiva a diferença dos espaços das outras salas para esta, limitando bastante a questão da movimentação das crianças.

A entrevista com as professoras norteou todos os fatores que foram observados posteriormente, de forma que pudesse observar se aquilo que havia questionado nas entrevistas sobre planejamento, as concepções teóricas e pedagógicas das professoras estavam em concordância com a prática no cotidiano escolar.

Diante de tudo que foi analisado, percebeu-se inicialmente que todas as professoras, compartilham da mesma linha de raciocínio com relação as suas concepções pedagógicas. Suas respostas se inter-relacionam, como também estabelecem dentro de seus planejamentos

atividades com práticas corporais e movimentos.

A primeira professora a ser entrevistada, que é a professora de berçário II, dispôs de um tempo maior para a entrevista e esclareceu de maneira mais minuciosa os questionamentos.

A segunda professora entrevistada foi a professora de uma turma de maternal II e a terceira entrevistada foi a professora de nível II. Estas professoras dispuseram de tempo para a entrevista e foram bastante receptivas à pesquisa, mas foram mais objetivas nas respostas.

Na pergunta em que são questionadas sobre quais os principais objetivos do planejamento para que seja significativo, as professoras compartilham da mesma ideia, que é trabalhar a aprendizagem a partir dos interesses das crianças. O questionamento que fica é o seguinte: No cotidiano da sala de aula as professoras trabalham apenas a partir dos interesses das crianças, levando em consideração aquela atividade, brincadeira ou jogo que está “borbulhando” no momento? Ou, as realizações das atividades são feitas, a partir do ponto de vista da professora de forma que mantenha a organização dentro daquilo que havia sido planejado?

Ao questionar as professoras sobre quais são os eixos norteadores da educação infantil, mais uma vez obtive uma resposta bem pormenorizada da professora de berçário II e respostas objetivas das professoras dos outros níveis. As professoras do maternal II e nível II responderam de forma objetiva citando apenas os eixos estruturantes.

Depois de fazer as primeiras perguntas onde pode-se perceber de um modo mais abrangente a respeito da formação das professoras, suas concepções sobre a educação infantil, como também uma breve contextualização das turmas a serem observadas, entrei nas questões que norteiam este trabalho, que são referentes ao brincar a brincadeira e ao jogo. A primeira pergunta referente a isto, foi o que cada professora compreende por brincar, brincadeira e jogo, qual a importância dessas atividades no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Nas respostas são descritas certa distinção entre cada

uma das 3 respostas, embora todas se inter-relacionem e se resumem ao ato de brincar. Cória-Sabine ilustra uma definição sobre o brincar:

No brincar há uma ausência de regras na organização das atividades. Assim, não há definição permanente de desempenhos nem objetivos específicos. Qualquer objeto pode representar, para a criança, tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas. Por tais razões, o brincar é mais específico da infância e não se confunde com o jogo (CÓRIA-SABINE, 2004, p. 30).

Outro questionamento referia-se ao tempo e o espaço que as professoras usam para o brincar, a brincadeira e o jogo. As respostas foram quase unânimes: que as brincadeiras são realizadas o tempo todo na rotina das turmas.

Uma das perguntas, onde as respostas se distinguem, é em relação a atividades que as crianças mais se envolvem, visto que cada nível tem as suas características próprias na rotina, e com a diferença de idades, os interesses mudam e se diferem.

As professoras também foram questionadas se colocam em seus planejamentos, atividades ou brincadeiras onde os alunos se movimentam de forma mais dinâmica, vindo esta pergunta de encontro a pesquisa.

No relato da professora de Berçário II, percebesse características específicas das crianças dos berçários, onde estão aprendendo a caminhar, falar e se faz necessário a movimentação quase que o tempo inteiro, para que desenvolvam autonomia embora ainda muito dependentes. Já no questionamento com a professora de maternal II, descreve que estas atividades que envolvem movimentos estão sempre presentes, no entanto é possível perceber atividades mais específicas, como brincadeiras com movimentos.

Sim estas atividades estão sempre presentes no planejamento, pois com elas se torna possível trabalhar habilidades motoras. Uma delas que as crianças interagem

bastante são as placas de movimento, onde se coloca uma música e as crianças cantam, dançam e caminham pela sala, quando a professora pausa a música e mostra a placa, a criança tenta imitar o movimento que está na placa. (Professora maternal II)

Já no relato da professora de nível II, é possível perceber que as atividades com movimentos são mais específicas, embora nas observações sejam percebidas atividades com movimentos mesmo não direcionadas:

procuro fazer 3 vezes por semana atividades focadas em movimento. Exemplo: circuito, atividades com música e movimento, corda, bambolê, geralmente atividades direcionadas no início e depois brincam conforme o interesse deles (Professora nível II).

Em relação à reação das crianças quanto às brincadeiras com movimento, os quais podem deslocar-se, pular, correr ou saltar e onde realizam essas atividades, as professoras respondem de formas distintas:

Não há estipulados lugares para tais coisas, qualquer espaço pode ser usado para se movimentar, desde que tenha espaço para isso. Geralmente as atividades que mais gostam são as que envolvem movimento, mas nem todas as crianças gostam (Professora do berçário II).

Como é algo que faz parte da rotina, eles gostam e responder bem as solicitações. Quando é algo que não depende de muito espaço são realizadas na sala, no momento que a atividade necessita de mais espaço se faz no pátio (Professora maternal II).

No geral é possível perceber que as crianças se envolvem e gostam bastante de atividades com movimentos, embora algumas tenham que ser atividades em que as professoras os estimulem, tornando o papel da professora imprescindível para que a atividade seja prazerosa e significativa. Nestes relatos mais uma vez é possível perceber, que os espaços são fatores muito importantes para

possibilitar a movimentação das crianças. Visto que as turmas de berçário II e maternal II possuem salas de referência maiores, reitero que são beneficiadas no desenvolvimento destas atividades em comparação a sala de referência da turma de nível II.

Na sala da turma de berçário II, a maioria das atividades percebidas envolviam movimento. As crianças se movimentaram o tempo inteiro, caminhavam, agachavam-se, engatinhavam, outras dançavam ao som da música ao fundo. No pátio brincaram nos brinquedos, subiram, desceram dos escorregadores, correram, tentaram subir no escorregador pelo contrário, pegaram peças de montar. A professora observada que estava no pátio, brinca, canta e incentiva as brincadeiras, como também repreende quando necessário.

Na sala de maternal II, foi possível observar atividades de arte, alimentação, higiene, brincadeiras e atividade em que todos cantam músicas. Em determinado momento da aula, a professora colocou um pote com ferramentas de brinquedos, capacetes, uns brincavam sentados, outros caminhavam na sala e outros brincavam com os materiais se movimentando e interagindo com os colegas. Depois de brincarem, a professora pega um saco com algumas músicas, neste momento, as crianças permanecem sentadas no tapete e a professora sentada a frente delas. Pediu que um por vez pegasse uma ficha de dentro do saco, em cada ficha uma música. Conforme iam tirando as fichas, a professora cantava a música da ficha e a turma acompanhava. Foi um momento divertido, mas em que as crianças não se movimentam. Nesta observação não foi possível perceber atividades no pátio, espaço este que são percebidas atividades com movimento mais ativos.

Na observação da turma de nível II, foi possível observar comportamentos diferentes, com crianças maiores, mais independentes e focadas nas atividades realizadas. Nas atividades que percebi, as crianças movimentaram-se quase o tempo todo. Embora a sala seja pequena, as crianças se movimentam bastante, caminham, ajoelham-se, pulam e pegam alguns dos brinquedos disponíveis na sala.

Outro momento observado, foram as crianças no pátio, onde podem correr e se movimentar mais livremente. A professora montou um circuito e realizou o percurso explicando para as crianças como se faria a atividade, depois um por vez foi passando pelo circuito e retornando ao final da fila. Ao retornarem do pátio, a professora colocou uma música e realizou uma atividade de alongamento. Todas as atividades realizadas no decorrer desta aula, envolveram algum tipo movimento, o limite era o espaço, o qual os restringia.

Nas observações pude notar que o momento de brincar é para as crianças um universo de aprendizagens, o qual não é possível mensurar quantitativamente, mas de forma qualitativa. Assim como nos ensina Amaral (2016), quando esclarece que a brincadeira, o jogo, o brincar favorecem à criança a compreensão do que acontece em sua volta, pois nestas atividades tem a oportunidade de (re)produzir e ressignificar situações do cotidiano da dimensão cultural e social. E estas serão articuladas com os conhecimentos de mundo da criança e, portanto, estas atividades constituem estratégias pedagógicas fabulosas.

Considerações finais

Neste trabalho, foi possível analisar o cotidiano escolar, bem como as professoras de educação infantil em sua prática. Com a pesquisa realizada posso afirmar que as três professoras entrevistadas têm concepções fundamentais para um trabalho pedagógico de qualidade na educação infantil. A metodologia e organização da escola oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem, valorizam a questão do movimento e da autonomia da criança dentro do espaço escolar. As atividades são realizadas a partir dos interesses e necessidades das crianças, e, embora haja uma rotina, ela é totalmente flexível. Alguns fatores, como a questão dos espaços, favorecem ou não o desenvolvimento de práticas corporais e das atividades com movimento, mesmo aquela professora que enfrenta de forma mais intensa este problema, cria alternativas e supera adequando os

espaços, de forma que as atividades com movimento não deixem de ser realizadas.

A educação infantil é norteadada por interações e brincadeiras, o que na visão de alguns, pode ser considerada uma prática pedagógica mais fácil de ser realizada. Contudo, afirmo que é uma função que exige muito conhecimento e dedicação dos profissionais envolvidos, pois além de exigir das professoras técnicas para desenvolver as atividades, existe a questão do cuidado que permeia todo o processo, tanto com as crianças menores do berçário como também as maiores do maternal. Ambas necessitam da presença constante do professor mediando e observando suas atividades.

Todas as professoras envolvidas na pesquisa consideram o brincar, a brincadeira e o jogo, atividades que fazem parte do universo infantil e são fundamentais para o processo de aprendizagem, onde os momentos de brincadeiras livres são tão importantes quanto os momentos de atividades dirigidas. O tempo e o espaço que as professoras dedicam para as brincadeiras e jogos com movimentos, são diários e nos diferentes espaços da escola. Nas turmas observadas, foi possível perceber que as crianças se dispersam muito facilmente, e a maneira que as professoras encontram de manter a ordem no decorrer de certas atividades é limitando a movimentação das crianças em certos momentos.

Percebeu-se que os espaços (de)limitam a movimentação das crianças. Uns favorecem que elas brinquem se movimentando, correndo, pulando, subindo e descendo. Assim, dependendo da organização do ambiente, do mobiliário e dos brinquedos as professoras incentivam ou limitam essa movimentação.

Para as professoras entrevistadas, não há separação do ato brincar com o aprender, pois os dois estão intimamente ligados. A brincadeira faz parte do universo infantil e é fundamental para o aprendizado, no qual os momentos de brincadeiras livres são tão importantes quanto aqueles momentos de atividades dirigidas. Conclui-se que é o olhar e

a intervenção das professoras que farão a diferença, pois elas são as mediadoras para que as crianças se tornem sujeitos e protagonistas da própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nazaré C. P. Dewey: Jogo e filosofia da experiência democrática. *In*: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>>. Acesso: 09 jun. 2019.

CÓRIA-SABINE, Maria Aparecida. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**/ Maria Aparecida Cória-Sabine; Regina Ferreira de Lucena – Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Coleção Papirus educação).

SAYÃO, Déborah Thomé. **Corpo e movimento**: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.2, p. 55-67, Campinas/SP, jan. 2002. Disponível em: <http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora_artigo.pdf>. Acesso: 09 jun. 2019.

SAYÃO, Déborah Thomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 11, n. 13, p. 221-238, out. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/31365>>. Acesso: 09 jun. 2019.

SAYÃO, Déborah Thomé. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, Ano XII, n. 17, p.147-155, set. 2001. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/contribuicao-deborah-thome-sayao-para-o-estudo-infancia-educacao-infantil-educacao-fisica-infantil/>>. Acesso: 09 jun. 2019.

CORPOREIDADE NA E PARA A INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Solange Cristina Souza Pinheiro
Ângela Adriane Schmidt Bersch

Trabalhar a corporeidade na infância é fundamental para o desenvolvimento da criança. Reconhecer que através do ato de brincar também se aprende, ajuda a criança a saber expressar-se, distinguir seus sentimentos e suas escolhas. Frequentemente nós educadores esquecemos disso, e ao colocarmos as crianças nas escolas temos a ideia, errônea, que as crianças sentadas em suas classes, enfileiradas, quietas, estão aprendendo, da melhor forma, o dito “sendo educadas”. Pensamos por vezes ser esta forma correta de estar em sala de aula, e que alunos agitados, movimentando-se constantemente não estão aprendendo ou concentrando-se no que é ensinado a eles.

Este trabalho teve por objetivo analisar o lugar e o espaço do brincar, do lúdico, do movimento na constituição da corporeidade dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Apresentaremos neste capítulo algumas questões pertinentes ao tempo e espaço do brincar e da brincadeira na rotina escolar dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Rio Grande/RS. Também analisaremos a interação e o comportamento da criança do 1º ano do ensino fundamental em aula quando a atividade implica movimento e a corporeidade.

Além disso, vamos apresentar a compreensão do professor sobre a utilização do brincar e do lúdico com o movimento corporal no processo de ensino e de

aprendizagem de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

A escola vem, por vezes, reprimir o que há de melhor na criança, como a curiosidade e o desejo de aprender com o novo. O faz delimitando espaços, tempos e brincadeiras, colocando regras nas tarefas mais simples e não deixando o lúdico ativar o pensamento e a descoberta. Quando impomos limites às brincadeiras e as direcionamos ao caminho que queremos interferimos na forma lúdica da criança de criar, usar sua imaginação e sua inquietação para inventar, privilegiando assim sua criatividade.

A criança ao chegar na escola não vem só, ela traz consigo um leque de saberes e conhecimentos adquiridos com as pessoas de seu convívio e o meio que está inserida, isto irá contribuir com a troca de ensinamentos. Pois como diz Freire: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 12). Ensinar é um constante movimento, tanto de quem ensina como de quem recebe este ensinamento.

A escola deve encontrar soluções apropriadas para proporcionar a este aluno um fácil entendimento do conteúdo passado, algo interessante e que lhe chame a atenção, aprimorando assim seu gosto pelo aprendizado. Como destacado a DCNEB: “as escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como estabelece a LEI nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas (BRASIL, 2013, p. 117).” Assim sendo o brincar e o lúdico vem de encontro com o que está sendo estudado e proposto.

Para dar continuidade faz-se importante esclarecer alguns conceitos de termos que iremos utilizar no decorrer do estudo.

Corporeidade em sala de aula: Dificuldades e potencialidades

Trabalhar o corpo e a mente para um bom desenvolvimento motor é de fundamental importância para a

criança. Quando o cérebro utiliza o corpo e seu movimento para relacionar-se com o mundo, esta ação denomina-se corporeidade. Em seu livro Oliver descreve:

O corpo é movido por intenções provenientes da mente. As intenções manifestam-se através do corpo, que interage com o mundo, que dá uma resposta para o corpo, que informa a mente através de seus órgãos sensoriais, que, analisando as respostas obtidas do ambiente, muda ou reafirma suas intenções, utilizando o corpo para novas manifestações. A esta capacidade de o indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo chamamos de corporeidade. (OLIVER, 2015, p. 127)

Geralmente trabalhar a corporeidade não é nada fácil, por algumas razões, como por exemplo: sala de aula pequena; espaços limitados; falta de material e de pessoal para um trabalho de qualidade; tempo delimitado para as tarefas que o educador pretende desenvolver; limitações oriundas das formações dos professores.

Antes de seguirmos com o texto é importante elencar algumas questões que serão norteadoras deste estudo: O que é este brincar, brinquedos, brincadeiras, jogos e lúdico que tanto ouve-se falar.

O brincar e a atividade lúdica são formas de reinventar a educação e promover a aprendizagem. Estas atividades são de suma importância para o desenvolvimento da criança, pois através delas também se aprende. Assim dar continuidade ao que começou na educação infantil, possibilita a esta criança aprender mais o que lhe é ensinado, tornar assim as aulas menos repetitivas.

Na alfabetização é essencial que o lúdico atravesse todas as metodologias das elaborações do aprendizado infantil, tornando as práticas educacionais mais atrativas, como cita Rodrigues.

Em turmas de alfabetização, é fundamental que a aprendizagem lúdica permeie todo o processo de construção da aprendizagem significativa, ou seja, os

jogos e as brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar, possibilitando às crianças aprenderem com alegria, entusiasmo e motivando-as a fazerem o que mais gostam e sabem fazer: brincar, emocionar-se, criar, sorrir, sonhar, viver coletivamente, aprender e crescer num desenvolvimento integral. (RODRIGUES, 2013, p. 44).

O fato de aprender brincando pode tornar a aula potencialmente mais prazerosa e agradável. A escola deve promover à criança alegria no que está fazendo tornando este ato prazeroso e voluntário, algo rotineiro dentro da sala de aula, onde o aluno brinca para aprender e aprende ao brincar.

Brincar, Brincadeira, Brinquedo, jogos e Lúdico: Entendendo os Conceitos

Embora os termos brincar, brincadeira, brinquedo, jogos e lúdico pareçam semelhantes em seus significados, estudiosos desta área comprovam que existe diferença sim entre eles, conforme o motivo e a ação de seu emprego, cada um tem suas características.

O ato de *brincar* não tem intenção, a criança brinca pelo simples fato de brincar, sem regras, livre, espontânea, fazendo uso da fantasia, da imaginação ou reproduzindo a sua realidade. Uma definição para o conceito de brincar segundo Kishimoto.

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. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Já o *brinquedo* caracteriza-se por qualquer objeto utilizado pela criança para divertir-se, não necessariamente ser industrializado, pode ser palitos, tampas de garrafas, pedrinhas, caixas, ou qualquer outro objeto que a criança se

apropriar como um brinquedo. Kishimoto caracteriza o brinquedo como “uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.” (KISHIMOTO, 1996, p. 26)

As *brincadeiras* geralmente seguem regras já pré-estipuladas e flexíveis, que podem ser adaptadas conforme a intenção que se deseja atingir. A brincadeira pode ser tanto coletiva, quanto individual, tem sempre uma finalidade, um propósito, como descreve Marinho, *et al.*

a brincadeira está mais ligada ao sentido da gratuidade, de uma ação livre de compromisso, com possibilidade da existência de regras flexíveis e determinadas, enquanto a brincadeira durar, por aqueles que dela participam. (MARINHO *et al.*, 2007, p. 90).

O *Jogo* é uma atividade que tem por finalidade a diversão e o entretenimento, onde impõe-se algumas regras, pré-estabelecidas, a serem seguidas, mas podem se tornar flexíveis, dependendo o fim a que se destinam. Como vem reforçar Rodrigues: “para fomentarem as relações sociais, o objetivo principal dos jogos deve ser a diversão individual e coletiva (RODRIGUES, 2013, p. 44)”

O *lúdico* é um ato espontâneo, não tem objetivo específico, não é imposto, nem obrigatório, pertence ao mundo imaginário, privilegia a criatividade, segundo Bersch e Yunes o lúdico tem variadas definições, como:

a) o lúdico é um fim em si mesmo; ele não tem um objetivo específico, somente a vivência prazerosa de sua atividade; b) o lúdico é espontâneo, ele não é imposto, nem obrigatório; c) o lúdico pertence a dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; está relacionado com o princípio do prazer e não com a realidade. Contudo, vivenciar os sonhos e os desejos tornou-se sinônimo de imaturidade; d) o lúdico privilegia a criatividade, a inventividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer, sem impor regras (BERSCH; YUNES, 2017, p.35-36).

Portanto, percebe-se que é fácil confundir-se com os temas em questão, mas pesquisando estudiosos neste assunto, encontra-se conceitos que nos fazem compreender e analisar mais facilmente cada termo abordado, de modo que podemos identificá-los e descrevê-los de forma mais sucinta.

São muitos questionamentos e para respondê-los é necessária uma metodologia adequada. Para tanto, passamos a descrever os passos metodológicos a serem adotados.

Caminhos metodológicos

Este texto é oriundo de uma pesquisa realizada em uma escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na periferia do município de Rio grande/ Rio Grande do Sul. As participantes foram 02 professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental da referida escola.

Para coleta dos dados empíricos junto às participantes utilizamos: entrevistas, questionário semiestruturados e observações. No subitem que segue apresentamos alguns resultados significativos e relevantes e que estão, por vezes, vinculados aos questionamentos realizados nas entrevistas ou questionários.

A constituição da corporeidade do aluno por meio do brincar, do lúdico, do movimento no âmbito escolar

Muitas vezes se tem neste início de caminhada escolar, ou seja, no 1º ano, uma ideia que criança aprende somente sentada e prestando atenção no que lhe é falado pelo professor, que corpos em movimento estão desatentos e fora do contexto escolar. Este estudo vem na contramão e tem por hipótese que o corpo em movimento também está aprendendo. Pois, a criança é um todo, cabeça e corpo em sintonia e fazendo um único movimento de especulação, descoberta de mundo e do todo em que vive, a criança em movimento aprende e, mais que isso, também ensina constantemente todos a sua volta.

Nesta fase de ensino, 1º ano, cria-se um paradigma

que crianças que entram neste nível de educação devem terminar o ano lendo e escrevendo. Não é novidade que existe a compreensão entre muitos professores e pais de que quanto mais ela produz mais ela aprende, e que se vai para a escola brincar não está aprendendo nada, que crianças que brincam em aula são dispersas e desatentas, portanto, improdutivas. Apostamos nesta investigação para desmistificar estas ideias e concepções. Visto que acreditamos que o brincar é uma forma de socialização entre os pares, neste ato elas aprendem, interagem e trocam conhecimentos, tendo assim um pleno desenvolvimento humano, como cita Corsina:

O trabalho pedagógico com ênfase na área da Linguagem também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. Entendemos que, em todas as áreas, o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano (CORSINA, 2009, p. 46).

Passamos a apresentar as categorias que emergiram no processo de análise dos dados: Habilidades e conhecimentos do professor; percepções sobre brincar, brincadeira e lúdico; movimento no processo de aprendizagem e a formação do professor.

O professor nesta área de ensino deve ter a sensibilidade de entender que nem todos os alunos aprendem de igual maneira, e até mesmo com idêntica facilidade. Seguindo nesta perspectiva o professor conseguirá exercer um bom trabalho com a turma. O docente deve estar sempre se qualificando, para conseguir aprimorar suas ideias e seus objetivos para com a turma que irá trabalhar. Conhecer a turma no coletivo, mas também em sua individualidade é essencial só assim o professor saberá quem ele irá ensinar e como será este ensino, como destaca Marinho *et al.*

É importante também que o professor saiba contextualizar o ensino. Ensinar quem? Para quê? Essas são questões que devem estar passando constantemente pela mente do professor. O enfoque epistemológico deve permear, de forma clara, sua prática, levando-o a construção do seu próprio conhecimento. (MARINHO *et al.*, 2007, p. 20).

Quando as participantes foram questionadas: “Nas suas aulas você usa o brincar, a brincadeira ou lúdico?” Todas enfatizaram que usam os jogos, as brincadeiras e o lúdico em suas aulas, como forma de aprendizado.

O brincar, a brincadeira e o lúdico fazem parte do contexto infantil e contribuem muito para seu aprendizado, práticas essas que passam a educação infantil e tem continuidade no ensino fundamental como assegura as Diretrizes curriculares Nacionais da Educação básica reza em seu art. 24:

os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo. (BRASIL, 2013, p. 70).

Portanto o brincar contribui para o crescimento da criança, ativando sua curiosidade e estimulando seu desenvolvimento.

Com relação às *percepções acerca de brincar, brincadeira e o lúdico* percebeu-se nesta pergunta a confusão que os professores fazem entre os termos, demonstrando pouco conhecimento e informação a cerca deste tema, fato este que torna evidente que os professores provavelmente pouco viram ou vivenciaram estes conteúdos em sua graduação. Assim como nos relatava Carneiro e Dodge (2007) das dificuldades que os profissionais encontravam em conceituar os termos brincar, brincadeiras e brinquedos em suas entrevistas para o livro a descoberta do brincar.

Nota-se uma percepção difusa acerca dos significados das palavras em questão. Como já visto anteriormente os conceitos de brincar, brincadeira, jogos e lúdico, a partir do momento que se direciona a brincadeira a fim de atingir um determinado propósito se perde a ideia do lúdico.

Quando questionadas sobre *a importância do movimento para a aprendizagem* dos alunos todas entendem que o movimento é essencial para o desenvolvimento da criança, da coordenação motora, motricidade. As três entrevistadas têm um consenso: o corpo deve estar sempre em movimento. Os corpos em movimento constante aprendem e muitas vezes esta privação de movimentar-se que fazem no Ensino Fundamental, contribui para a dificuldade de aprendizado da criança tornando-as estátuas engessadas em suas cadeiras, prestando atenção – ou não – no que lhes é dito, absorvendo as ideias passadas, mas não aprendendo de fato a tornar-se sujeitos compostos de corpo e mente.

Outra categoria que emergiu na análise dos dados refere-se à *formação dos professores* para atuar nos anos iniciais. A partir dos diálogos e das observações realizadas acreditamos que o curso de graduação deveria preparar mais os alunos para trabalhar o corpo, o movimento, em sala de aula, ter mais disciplinas que explorassem essas atividades.

Para uma educação de qualidade e eficaz devemos sempre estar preparados para novas propostas, novos desafios e novas formas de educar. A criança em qualquer fase de ensino não quer ficar sentada enfileirada, escutando e reproduzindo conteúdo sem muitas vezes, nem entender o que está sendo proposto a ela.

Considerações finais

Ao término deste trabalho, gostaríamos de elencar alguns pontos que fomentaram nossas discussões e serviram de embasamento para a pesquisa. Visto que nossa curiosidade acerca dessas questões deu-se início através das incertezas de como estas atividades eram aplicadas em sala de aula e em que momento.

Qual o tempo e o espaço usado pelo educador para o brincar e as brincadeiras, no primeiro ano do Ensino Fundamental foi uma das questões mobilizadoras deste estudo. E, após pesquisa percebeu-se que este momento na escola além de ser escasso, e em lugares apertados, quando acontece muitas vezes é delegado a outras pessoas.

O brincar, a brincadeira e o jogo, tem hora para começar e hora para acabar, estipulando assim o momento de diversão, de interação e de aprendizado via corporal proporcionado para a criança. Fato que leva o professor a perder importantes oportunidades de explorar novas ideias, novos conceitos e novas formas de aprimorar o ato em prol de um aprendizado mais divertido e atrativo para a criança.

Quando a aula é administrada na forma de brincadeiras e jogos, as crianças interagem mais entre si, propõe em ajudar-se e colaborar com seus colegas neste momento, nota-se crianças mais alegres, querendo participar, aprender, contribuir e colaborar com a professora.

Transformar este tipo de educação, não é tarefa nada fácil! Deve haver um comprometimento e participação ativa do professor neste processo. Ao longo do estudo se percebeu uma concepção errônea por parte dos docentes a respeito das questões abordadas, uma confusão de ideias e conceitos. Tal fato denota que deveriam ser investidos mais em estudos preparatórios para os educadores, a respeito do ensinar através do movimento, do brincar, da brincadeira, dos jogos e da ludicidade.

Concluiu-se que é necessário investir em formação continuada, para demonstrar tanto na prática, como na teoria, como estas metodologias inovadoras, contribuem para uma melhora na qualidade de ensino das crianças. Uma educação mais voltada para o olhar do aluno, e, em especial de que maneira ele consegue significar melhor o conteúdo a ser ensinado.

Um trabalho com corporeidade bem aplicado, interfere muito no desenvolvimento ao longo da vida escolar do educando, percorrendo todas as fases do ensino, contribuindo para a vida social, física e afetiva deste quando adulto.

O compromisso de um educador é criar oportunidade aos alunos, para uma educação que transforma, agita, gera possibilidades de os alunos interagirem uns com os outros. E, sobretudo, que veja estes como um todo, capaz de aprender, desenvolver, inventar, sem separar a hora de brincar e a hora de estudar, perceber que principalmente no primeiro ano do Ensino Fundamental, brincar e estudar, podem andar lado a lado, um completando o outro. Isto torna a escola um lugar alegre e o ensinar e o aprender um processo prazeroso.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; YUNES, Maria Ângela Mattar. **O Brincar na pediatria hospitalar: Análise Bioecológica da saúde ambiental.** [S.l.]: Novas Edições Acadêmicas, 2017. 140 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica,** 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso: 07 jul. 2018.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato; DODGE, Janine J. **A descoberta do Brincar.** 1. ed. [S.l.]: Boa Companhia, 2007. 132 p. v. 1.

CORSINA, Patrícia *et al.* **Salto para o futuro – anos iniciais do ensino fundamental: políticas e práticas escolares 2009.** Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf>>. Acesso: 03 de jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 150 p.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil,** 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras.tizuko-morchida/file>>. Acesso: 25 jun. 2018.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste *et al.* **Pedagogia do Movimento: Universo lúdico e psicomotricidade.** 2ª. Ed. Curitiba:

IBPEX, 2007. 123 p.

OLIVIER, Celso Eduardo. **Puericultura**: Preparando o futuro para o seu filho. 1. Ed. [S.l.]: Novas Edições Acadêmicas. 2015. 222 p. v. 1.

RODRIGUES, Lúdia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 p. Dissertação Mestrado (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013. Disponível: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf>. Acesso: 30 set. 2018.

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E SUAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Roselle Solano Rodrigues
Vânia Dias Oliveira

Iniciando na temática

Apresentaremos a potência da formação continuada com professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Prof^a Deborah Thomé Sayão, do município do Rio Grande. Para pensar este movimento tão potente no meio escolar foram consolidadas propostas em que professoras da Universidade Federal do Rio Grande-FURG se disponibilizaram a dialogar com as docentes e propuseram atividades, fora do horário regular de trabalho para a discussão de novas temáticas. Uma destas foi a da Psicomotricidade Relacional (PR) (NEGRINE, 1995), como forma de interação e intervenção pedagógica entre as crianças para, a partir de materiais desestruturados, construir e reconstruir ações. A tônica desta estratégia pedagógica é a linguagem corporal.

Os encontros mediados por uma professora da FURG despertavam não só uma nova possibilidade de trabalho com as crianças, mas um repensar sobre si, sensibilização, ampliando um olhar mais acolhedor em qualquer ação desenvolvida.

Inserindo a temática na escola

Enquanto equipe diretiva, observamos que a PR viria agregar e enriquecer a proposta pedagógica da escola, principalmente às atividades do Ateliê, espaço inspirado na

proposta italiana “Reggio Emilia” (Carolyn Edwards; Lella Gandini; George Forman, 2016) de Educação Infantil, onde as crianças criam e recriam com materiais naturais ou desestruturados.

Neste contexto, oferecemos às professoras uma formação continuada, a qual ficaria a critério das mesmas em participar. Mediante a motivação das professoras que estavam realizando a formação em PR e o enriquecimento nas atividades com o lúdico, o corpo e os materiais, decidimos propiciar encontros em que toda a equipe da escola pudesse vivenciar uma prática com a PR. Tais momentos foram de grande valia, pois o grupo percebeu a potência da temática e o quanto esta metodologia favorece o desenvolvimento das diferentes linguagens na Educação Infantil.

Desdobramentos das ações

A cada encontro, novas possibilidades surgiam, novos olhares quanto ao respeito ao que é expresso pelas crianças estavam sendo aprimorados. A proposta da formação continuada era que as professoras pudessem inserir momentos em que a PR fosse articulada à prática com as crianças.

Abaixo, apresentaremos o desenvolvimento do trabalho de uma das professoras participantes, que atuava em várias turmas, pois substituía as professoras que estavam em Hora Atividade. Desta forma, conseguia oportunizar momentos que utilizávamos as ideias das sessões de PR, mas não as seguia na íntegra, ou seja, buscava inspiração na proposta de Negrine (1995), que tem como base três alicerces: a comunicação, a exploração corporal e vivências simbólicas. O autor também sugere os seguintes rituais: *rito de entrada*- são feitas as combinações; *sessão propriamente dita*: onde o professor é o facilitador, que sugere, desafia e provoca posturas lúdicas; *Momento de sensibilização e volta à calma*: utilização de técnicas que favoreçam a volta à calma; *Rito de saída*: comentários sobre suas criações, promovendo o exercício de escuta.

A turma participante foi de Maternal I, com crianças de 2 anos, a cada semana levavam uma caixa com os materiais e revelava os materiais somente após fazer um suspense, fato que aguçava o interesse delas: caixinhas de leite, potes de iogurte, tacos de madeira, pedaços de tecidos, tampinhas de garrafa dentre outros. Em cada dia, fazíamos uma roda com os materiais escondidos e perguntava: “– *O que será que tenho aqui?*” As crianças tentavam acertar, imaginavam brinquedos concretos como bonecas, bolas, carrinhos, ursos dentre outros. Quando revelava e era algo totalmente diferente, logo iam interagindo e montando brinquedos e situações cotidianas. Com o passar dos encontros as crianças perguntavam: “– *O que trouxe hoje profe?*”

Aqui destaco o quanto foi interessante para as crianças essa relação com materiais do cotidiano e a possibilidade de transformá-los em outros objetos, a partir do que quisessem. Foi uma descoberta de como trabalhar com algo abstrato com crianças tão pequenas, o quão prazeroso eram nossos momentos, nossas brincadeiras improvisadas, as criações espontâneas.

Na turma de Maternal II, com crianças de 3 anos levava os mesmos materiais, mas o início era diferente, pois os colocava no meio da roda e perguntava o que poderíamos fazer. Era um grupo muito tímido, elas levavam muito tempo para verbalizar o que queriam, mas os olhos me contavam que eles queriam falar... Essa turma demorou um pouco a se soltar e se integrar na proposta da PR, mas conseguimos boas ações. Eles gostavam de tecidos, de construir cavernas, cabanas etc. Durante a brincadeira riam, comentavam, interagiam, mas quando acabava e nos sentávamos para conversar, as verbalizações eram poucas e muito breves.

Pensando que qualquer ação educativa é um processo, a metodologia da PR respeita o ritmo das crianças, pois se a criança não quiser falar, não é obrigada. Além disso, os corpos falam e a observação atenta dos movimentos das crianças me levava à inúmeras interpretações positivas referentes à proposta.

Com as crianças do Nível I, 4 anos, consegui seguir

todos os passos as seções: 1º pensar, a partir dos materiais disponibilizados no meio da roda o que fazer e com quem brincar; 2ª interação com os materiais e os outros; 3º contar o que fez e 4º registrar as ações. Talvez porque suas possibilidades de expressão já estão mais elaboradas ou porque conseguiram entender melhor a proposta, as crianças neste nível interagiam como nós adultos fazíamos nas formações. Brincar com os outros, construir histórias/possibilidades, ajudar os outros, construir junto, cuidando as construções dos outros enquanto executa algo.

Em uma sessão, o interessante foi perceber a interação de cada criança, pois a partir das vivências, iam dando significados diferentes aos materiais: laçavam as caixas como cavalos, brincaram com capa de super-heróis, construíram casas, prédios, bonecos.

Ressalto que se ficarmos só na observação não conseguimos entender as relações, pois percebi que duas meninas estavam construindo algo, ao perguntar o que estavam fazendo uma respondeu que estava fazendo uma casa e a outra fazendo comida! Mas as duas estavam juntas, na mesma construção, porém atribuindo significados e sentidos diferentes!

Muitos encaram a PR como um momento sem muito crescimento, pois foge dos parâmetros, não conseguem compreender a essência do processo educativo que está acontecendo com o manuseio de materiais que não são considerados como brinquedos, ou seja, não existe regra preestabelecida para brincar, quem vai dizer o que vai acontecer é a criatividade e a necessidade de cada um. Por isso, oferecer esta formação ao grupo quebrou alguns paradigmas pré-estabelecidos sobre como trabalhar o corpo e como explorar os materiais.

A consolidação da proposta pedagógica com a PR

Entre todas as vivências que tivemos nas turmas, percebeu-se que a proposta de PR vai ao encontro do que acreditamos que deve ser proporcionado às crianças, pois

possibilita a imaginação, criatividade e o protagonismo, elementos importantes para o desenvolvimento na infância. Como aponta uma das inspiradoras de nossa proposta pedagógica, a prof^a. Deborah Thomé Sayão:

aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, "fuxicar", demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato (SAYÃO, 2002, p. 61).

O foco de todo nosso trabalho é pensar no que as crianças almejam, no modo como percebem o mundo e, como nós, adultos, podemos potencializar o protagonismo delas, respeitando suas culturas. Nossa proposta pedagógica está permeada pelo encantamento que as crianças trazem e o inesperado que elas inventam, os projetos que elas criam e tomam forma real. Nossas produções, construções de aprendizagens são momentos que só quem vive junto tem a dimensão das experiências, pois organizamos o pensar através do imaginário e é na vivência que se consolidam os conhecimentos.

Além disso, nossa proposta pedagógica dialoga diretamente com um dos oficiais que regem a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), pois temos como princípios básicos, os princípios éticos, políticos e estéticos:

- éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 08).

No que se referem aos princípios éticos, as DCNEI estabelecem que as instituições devem respeitar e garantir a manifestação dos interesses, desejos, curiosidades, participação das ações educativas, potencializando as práticas individuais e coletivas na busca pelo desenvolvimento da autonomia. Além disso, propõe que as diferentes culturas estejam presentes nas propostas educativas, a fim de construir o respeito e solidariedade entre as crianças:

desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas (BRASIL, 2009, p. 08).

Complementando tais aspectos, os princípios políticos das DCNEI enfatizam que as propostas educativas devem estar pautadas na promoção participativa das crianças de forma crítica, permitindo que expressem suas dúvidas, sentimentos, questionamentos pensando no outro e na coletividade.

Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas. A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro - da mãe, do pai, do professor, de outra criança e, também, de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito. (BRASIL, 2009, p. 08).

Os princípios estéticos devem constar nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil como um facilitador para que as crianças se apropriem dos conhecimentos através das diferentes linguagens e saberes sociais. Assim, o cotidiano da Educação Infantil deve estar permeado de situações que desafiem cada grupo de crianças nas diferentes formas de conviver, brincar, trabalhar em grupos, se expressar, criando pensamentos e estratégias para solucionar situações e conflitos:

o trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2009, p. 09).

Desta forma, o movimento proposto pela formação continuada, primeiro a vivência entre as professoras e depois com as crianças, favoreceu para que o grupo constituísse o pertencimento com a temática, pois ao vivenciar as brincadeiras, permitimo-nos a expressão dos sentimentos que a PR envolve. Para complementar a formação das profissionais da escola, o grupo de atendentes participou de uma seção de PR que enfatizava o tema agressividade, pois lidam diretamente com as crianças e precisavam compreender o quanto esta proposta favorece a compreensão do que é expresso pelas crianças.

Nesse sentido, a proposta da formação continuada proporcionou experiências significativas, a fim de que fosse levado em conta o direito das crianças em viver suas infâncias e obter seu desenvolvimento. Assim, possibilita a problematização, junto com as crianças, do que ocorre em seus contextos sociais e consigo mesmas, enfocando nas formas de agir, sentir e pensar a solução de eventuais problemas:

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas. (BRASIL, 2009, p. 14).

Assim, a formação continuada com o viés na PR contribuiu para a construção da nossa proposta, favorecendo a construção do currículo que dialogasse com as DCNE, ganhando sustentabilidade nas relações, vivências e interações das práticas educativas que tem na problematização da vida cotidiana a forma preponderante de construir conhecimentos e saberes, mediado pelos conhecimentos de mundo que as crianças possuem.

É nesse contexto dinâmico, no qual a aprendizagem se estabelece a partir das mediações, que atualmente nossa proposta pedagógica se constitui, tendo no respeito ao que é expresso pela criança que se centra o trabalho educativo.

É importante ressaltar que é pela intencionalidade pedagógica que é definido o trabalho das profissionais de Educação Infantil, as quais possuem um olhar sensível e atento aos anseios do grupo de crianças e vão proporcionando atividades a fim de, além de contemplar os interesses, ampliar seus conhecimentos.

As DCNEI defendem que os espaços de formação continuada são requisitos básicos para desenvolver uma Educação Infantil de qualidade, assegurando que é direito dos profissionais deste nível no sentido de potencializar suas práticas, constituindo suas identidades docentes, a fim de desempenhar um trabalho mais aprimorado. Apontam ainda que estes encontros devam estar sustentados em condições éticas, refletindo as práticas pedagógicas cotidianas, a fim de mediar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças de formas coletivas e individuais.

Assim, aposta-se em uma formação continuada

qualificada, a qual garanta que o grupo de profissionais reivindique os direitos daqueles que são a razão de suas práticas, as crianças.

Nossa escola ainda está em construção e acreditamos que é um constante exercício de prática e reflexão, mas a aproximação com a PR contribuiu e ainda contribui para o nosso crescimento e para o dia a dia com nossas crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PARECER CNE/CEB nº: 20 de 11 de novembro de 2009 - **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php?arquivo=parecer_20_-_diretrizes_curriculares_da_educ._infantil.pdf&pasta=legislacao>. Acesso: 06 jun. 2019.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Psicomotricidade:** alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995.

SAYAO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte.** Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637867>>. Acesso: 09 jun. 2019.

NOTAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE EXPRESSÃO CORPORAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS

Leila Cristiane Pinto Finoqueto

Introdução

No primeiro semestre de 2019, foi desenvolvido o projeto de extensão Formação dos Professores da Educação Infantil, tendo como público-alvo 30 professoras da Educação Infantil. Objetivou-se a formação de professores através de vivências e de leituras teóricas acerca da Educação Física e conhecimentos referentes à Psicomotricidade Relacional, a importância da afetividade e o desenvolvimento psicomotor. Esse projeto consolidou-se através de uma parceria com a Secretaria do Município de Educação do Rio Grande/RS.

Os encontros semanais ocorreram nas quartas-feiras das 19h às 21h no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande. Propôs-se o desenvolvimento de quatro módulos teórico-práticos, três encontros cada, destinados a temáticas específicas: 1) Psicomotricidade Relacional: rito de entrada; sessão propriamente dita e rito de saída; materiais e espaços; registros (Pauta de observação e memoriais). O Brincar e a repercussão no desenvolvimento psicomotor da criança; 2) Dança Criativa, expressão corporal e improvisação; Ritmo/Atividades rítmicas e rodas cantadas. 3) Desenvolvimento e aprendizagem motora, Práticas corporais alternativas; 4) Ginástica Historiada; Vivências corporais para a Ed. Infantil. Para o encerramento, foram elaboradas duas atividades no formato palestra as quais versaram sobre: Conversações: Berçário – estimulação

precoce e Conversações: Corpo-infância e escola na perspectiva Foucaultiana.

Para o presente capítulo, deter-me-ei no módulo 'Dança Criativa, expressão corporal e improvisação; Ritmo/Atividades rítmicas e rodas cantadas', da qual fui proponente. Objetivei desenvolver nos encontros a noção de expressão corporal, de criatividade, de improvisação, de ritmo, considerando em muitos aspectos consolidar estratégias que possibilitassem a intervenção das professoras em seu contexto de atuação (Educação Infantil), uma vez que estava inserido na proposta o desenvolvimento de atividades e o debate acerca dessa atuação.

Afirmar a relevância da dança enquanto conteúdo formativo na educação básica encontra ressonância pelos contínuos documentos produzidos pelos órgãos federais que se ocupam das políticas curriculares, com destaque aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte e Educação Física (BRASIL, 1997), às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e, mais recentemente, à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Nesses documentos encontra-se a presença de diferentes termos para se referir ao fenômeno 'dança', tais como: "experiências expressivas, experiências corporais, atividades rítmicas e expressivas".

Na área de conhecimento Arte, a Dança é compreendida como uma das linguagens que:

articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2016, p. 151).

Na Educação Física, por sua vez, a Dança, enquanto prática corporal, é apresentada como uma das suas unidades temáticas, a qual:

explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2016, p. 176).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (EI) encontra-se a indicação que as práticas pedagógicas da EI, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantam, entre outras, experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (BRASIL, 2009, p. 25).

Apresentar os documentos oficiais não pretende, contudo, recorrer à obrigatoriedade desse conteúdo nas práticas pedagógicas cotidianas, mas situar a/o docente sobre a recorrência e a relevância dessa temática para a formação humana. Não se pretende também, localizar um nicho específico em que a dança pode e/ou deve acontecer, tangenciando com isso a discussão sobre a formação de professores/as, a qual se configura num desafio, na medida em que a ausência de experiências com dança pode vir a deslegitimar a prática pedagógica de um sem-número de docentes.

Uma vez que me alinho à proposição de Porpino:

A dança no currículo deve fazer parte de um projeto educacional previsto pelas instituições escolares e, para tanto, deve ser considerada como uma expressão do ser humano, uma produção cultural que pode ensinar muito sobre como os indivíduos vivem e se organizam em sociedade, como se movimentam e comemoram suas realizações (PORPINO, 2012, p. 10).

Nesse sentido, a questão a qual me proponho nesta escrita é discutir as práticas pedagógicas propostas pelas professoras de Educação Infantil em seu contexto de atuação a partir da proposição de estratégias de ensino pautadas no módulo 'Dança Criativa, expressão corporal e improvisação; Ritmo/Atividades rítmicas e rodas cantadas'.

Metodologia

Nos dois encontros teórico-práticos foram desenvolvidas algumas práticas que estavam articuladas aos dezesseis temas de movimento de Rudolf Laban (1990), como por exemplo, temas relacionados à consciência do corpo – consciência dos ombros, cotovelos, pulsos, dedos, os quadris, os joelhos, os calcanhares, os dedos dos pés, a cabeça, o peito, etc.; à adaptação a companheiros; à consciência do peso e do tempo – movimento de qualquer parte do corpo de maneira: a) contínua ou repentina; b) vigorosa ou leve.

Haselbach (1998) foi outra referência para o planejamento das atividades. A inspiração perpassa pelo desenvolvimento da conscientização do corpo, experiências de movimento em relação ao tempo, à dinâmica e ao espaço e brinquedos, objetos e aparelhos como estimulantes da improvisação.

As atividades foram planejadas prevendo a utilização de poucos recursos, mas que sempre tivesse a presença de um material que despertasse o lúdico, a imaginação, a interação. Utilizei tecidos, bolas suíças, bastões, imagens

impressas de bailarinos de diferentes danças, balões, bolinhas de sabão, jornais. Os recursos são importantes para gerar o motivo para a movimentação, mas ao final o corpo é sempre o foco, o lugar que reside a experiência, a beleza e a criação do movimento.

Assim, apresento algumas estratégias efetivadas:

- 1) Evolução dos tecidos – orientação de manter os tecidos sempre em movimento.
- 2) Aros – explorar a forma do aro e as possibilidades de relação do corpo como um todo com ele.
- 3) Bolas suíças – estabelecer relações da bola com o corpo, utilizar da forma da bola para estipular as formas do corpo.
- 4) Bastões – buscar as extensões do corpo, os segmentos que podem manter uma relação com a forma dos bastões;
- 5) Bolha de sabão – uma faz as bolhas e o seu respectivo grupo estoura as bolhas com as partes do corpo definidas pela mediadora;
- 6) O chefe mandou – uma pessoa vai com uma mão orientar a movimentação do grupo inteiro (explorar os diferentes níveis alto/médio/baixo)
- 7) Em duplas, as movimentações são respostas ao estímulo inicial de movimentação proposta pela parceira – acoplamentos.
- 8) Escutar o ritmo interno, prestar a atenção na respiração. Fazer uma atividade que aumente a frequência cardíaca (Caminhar pela sala ao som de tambor). Observar a frequência cardíaca novamente.
- 9) A música do “atirei o pau no gato” (Assobiando, batendo palmas, batendo pés, estalando dedos, em silêncio... MIAU);
- 10) ‘Escravos-de-Jó’ repassando algum objeto (bolas, bastões, pedrinhas) e definindo algumas movimentações para as frases sugeridas pela canção. A ideia é que todos no grupo repassem o objeto sem acumulá-lo. A partir dessa atividade

inserir-se movimentações pautadas no ritmo da música;

- 11) Recriação do ritmo musical: a partir de uma música reconhecida buscar a adaptá-la a outro ritmo;
- 12) Máquinas malucas (relógio, trem, liquidificador...)

A cada atividade desenvolvida era proposta uma análise sobre as potencialidades e limitações da mesma, o objetivo principal ao qual ela se propunha, assim como a reflexão sobre a viabilidade de sua execução.

No terceiro encontro tivemos o momento denominado '*feedback*' onde as professoras apresentaram suas práticas pedagógicas através de relato escrito, de imagens e de pequenos vídeos.

Assim, a partir dos relatos, dos vídeos e das imagens analiso as potências e as fragilidades implicadas nesse processo de formação continuada.

Sobre a prática pedagógica...

A estratégia que foi bastante utilizada foi aquela que se utilizou da bolinha de sabão. As professoras observaram nesse recurso uma motivação e aceitação irrestrita por parte dos alunos. Algumas professoras permitiram a exploração prévia do material e na sequência passaram a fornecer as instruções, ou seja, estourar as bolinhas com as diferentes partes do corpo.

O uso de balões para o reconhecimento das partes do corpo também foi bastante recorrente. Nas imagens e vídeos era perceptível a alegria das crianças ao desenvolverem ambas as atividades.

Uma das atividades que não havia sido nominada passou a ser chamada por uma professora de 'A folha Mágica'. A intenção era de manipulação da folha por um/a aluno/a e o outro se imaginar como sendo a folha. A atividade mostrou-se muito efetiva. As crianças orientadas pela professora exploraram os diferentes níveis (alto, médio, baixo). Contorceram-se, giraram, correram, pularam.

Em um dos registros fotográficos, a professora desenvolveu a atividade o 'Mestre Mandou' utilizando uma folha como recurso, para orientar, aproximadamente, 25 crianças. Pela imagem, observa-se a concentração e, por vezes, os sorrisos.

Identifiquei que algumas professoras já recriavam as atividades, aventando outras possibilidades, assim como também, escutei falas que se satisfaziam com a ideia de que a atividade não requeria nenhum recurso, pois facilitava sua provável execução.

Durante a vivência das atividades priorizou-se o objetivo que as orientava, pois a grande questão concentrava-se em, muitas vezes, recorrer a uma atividade pronta que viabilizaria o aprendizado das crianças, mas que retirava a autonomia das docentes frente à criação e recriação das propostas, da metodologia de ensino.

Em relação aos relatos escritos, apresento algumas sínteses no que tange à importância do trabalho desenvolvido pelas professoras nessa primeira aproximação com os conteúdos:

Penso que mesmo com crianças pequenas é importante oferecer essas atividades diferentes. O curso tem proporcionado novos olhares, reflexões, novas práticas corporais” (Profª. V.P.). “A atividade desenvolveu, ou seja, fez com que as crianças percebessem as partes do corpo, assim como, trabalhassem em grupo e aprendendo a esperar, desenvolvendo também a autonomia” (Profª. E. C.). “O desenvolvimento destas atividades foi muito significativo, tanto para as crianças como para mim, pois eles estão desenvolvendo diversas habilidades de maneira prazerosa, leve, sem cobranças, mas com muita qualidade. Aos poucos vamos nos apropriando e adaptando cada uma delas ao grupo, construindo aprendizagens ainda mais expressivas (Profª. D.G).

Em termos de formação inicial destaquei uma consideração que julguei relevante no sentido indicar os

tempos e espaços curriculares destinados às práticas corporais, seja no contexto de formação inicial quanto no contexto escolar:

Penso que todos os professores, principalmente os da Educação Infantil deveriam vivenciar estes momentos de formação de práticas corporais, pois em nossa graduação é pouco abordado e, muitas vezes, temos o interesse, mas não temos subsídios para desenvolver, ou ainda, para defender o motivo de tal prática, visto que muitas escolas não “aceitam” ou não compreendem o quanto a criança está desenvolvendo através destas experiências (Profª. D. G.)

Esse extrato justifica, numa certa medida, a importância do projeto desenvolvido, pois encara um problema histórico no que tange o entendimento acerca de saberes/conhecimentos oriundos da vivência/prática corporal. Remete-nos ao binarismo reducionista corpo x mente que reduz ou procura minimizar a presença do corpo como um locus potente de construção de sentidos.

Considerações Finais

O Projeto encontra-se na sua primeira edição, mas já sinaliza sua continuidade para os próximos semestres. Essa perspectiva, atrelada aos relatos positivos que vimos recebendo, fortalece a abordagem metodológica desenvolvida até o presente momento. Assim como dialoga com as recriações propostas pelas docentes, as quais estão, diretamente, envolvidas com as crianças. Destaca-se, ainda, que as professoras que se propuseram a essa experiência formativa demonstraram disponibilidade em todos os sentidos, o que favoreceu, sobremaneira, o desenvolvimento ótimo das atividades propostas.

Em termos de conclusão do módulo, as professoras fizeram uma sinalização contundente, exigiram-me a estruturação de um material didático que contivesse as atividades e suas finalidades. Nesse sentido, reconheço a

importância desse recurso, pois diferente do que se imaginou durante muito tempo, “caderno de receitas”, entendendo-o, atualmente, como um caderno de diálogos, onde somamos nossos aprendizados às nossas recriações, uma obra em constante processo de construção, uma obra em aberto.

Outra ruptura importante e necessária foi a compreensão dos conceitos expressão corporal, criatividade, improvisação, ritmo, dança. Transitamos na esfera da vivência, da experiência corporal, da ludicidade, da improvisação e da criação. Assim, procuramos rejeitar classificar as práticas corporais como certas ou erradas, mas como possibilidades do se movimentar, o que implica numa atitude docente mediadora, provocadora, motivadora, atenta, sensível às descobertas das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – Conhecimento do Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>.

Acesso: 07 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso: 3 jun. 2019.

HASELBACH, Barbara. **Dança, Improvisação e Movimento: expressão corporal na Educação Física**. Rio de Janeiro/RJ: Ao livro técnico, 1988.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. Tradução de Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo/SP: Ícone, 1990.

AUTORES

Ângela Adriane Schmidt Bersch (Org.)

Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora e Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. PPGEDU/FURG. Integrante do Centro de Referência em Apoio a Família – CRAF/FURG. Líder do grupo de pesquisa e estudo ECOINFÂNCIAS.

E-mail: angelabersh@gmail.com

Eliane Lima Piske (Org.)

Pedagoga. Mestre e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande-PPGEA/FURG. Bolsista CAPES. Colaboradora do Centro de Referência em Apoio a Família-CRAF/FURG. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Ecoinfâncias – infâncias, ambiente e ludicidade.

E-mail: e.nanny@hotmail.com

Andressa Queiroz Souza

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Mestre em Educação Ambiental – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG.

E-mail: queiroz.andressa@gmail.com

Fabíola Diniz Guerreiro

Pedagoga Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande. Especialista em Pedagogia Gestora com ênfase em administração, supervisão e orientação educacional – Faculdade de Educação Catarinense de Ensino. Mestranda

do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Email: fabioladiniz@gmail.com

Felipe Nóbrega Ferreira

Formado em História e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde realiza projetos relacionados fenômenos ambientais em contextos litorâneos e metodologias qualitativas.

E-mail: ffnobregaea@gmail.com

Fernanda Terroso Mello

Pedagoga pela Universidade Federal de Rio Grande-FURG. Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR. Professora da Rede Municipal de São José do Norte/RS.

E-mail: feterroso@hotmail.com

Gabriela de Biazzzi Avila Vieira

Pedagoga pela Universidade Federal de Rio Grande-FURG. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG. Especialista em Gestão Educacional-PECEGE/USP.

E-mail: gabrielabiazzi@hotmail.com

Gabrielle Lopes das Neves

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG. Bolsista CAPES.

E-mail: gabrielleglopes18@gmail.com

Gisele Ruiz Silva

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação em Ciências. Secretária de Município da Educação do Rio Grande-SMEd/RG. Coordenadora do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos da SMEd-RG. Vice-líder do Grupo de Estudo Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG.

E-mail: gisaruzsilva@gmail.com

Joice Amaral Padilha

Pedagoga pela Universidade Federal de Rio Grande – (FURG). Especialista em Orientação Educacional. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa ECOinfâncias-infâncias, ambiente e ludicidade.

E-mail: joice82padilha@gmail.com

José Vicente de Freitas

Professor doutor da Universidade Federal do Rio Grande, atuando junto ao curso de História (Licenciatura e Bacharelado) e, também, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, onde ministra aulas junto à linha de Fundamentos da Educação Ambiental.

E-mail: jvfreitas45@gmail.com

Leila Cristiane Pinto Finoqueto

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua principalmente nos seguintes temas: danças; Educação Física Escolar; currículo e práticas pedagógicas.

E-mail: cristianefinoquetto@yahoo.com.br

Lisandra Soares Tarouco

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora regente em uma turma de nível I, em uma escola Particular de Educação Infantil, situada no município de Rio Grande – RS. Participou do Grupo de Estudos e Pesquisa ECOinfâncias – Infância e Ludicidade.

E-mail: lisastarouco@gmail.com

Marcia Soares da Silva

Pedagoga. Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade

Federal de Rio Grande-FURG/PPGEA. Professora da Rede Pública. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Ecoinfâncias – infâncias, ambiente e ludicidade.
E-mail: marcia.s.furg@gmail.com

Maria Aparecida Azzolin

Doutoranda em Educação. Mestra em Educação. Pedagoga e Licenciada em História. Psicanalista. Professora na Educação Básica.
E-mail: cidaazzolin@gmail.com

Paula Corrêa Henning

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação. Professora Associada I da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e em Educação em Ciências da FURG. Líder do Grupo de Estudo Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG. Bolsista Produtividade II do CNPq.
E-mail: paula.c.henning@gmail.com

Rachel Hidalgo

Formada em Comunicação Social e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com projeto voltado para Educomunicação Socioambiental em áreas litorâneas.
E-mail: contatorachelmunhoz@gmail.com

Roselle Solano Rodrigues

Especialista em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, Diretora da Rede Pública da Cidade do Rio Grande, RS, EMEI Prof^a. Deborah Thomé Sayão.
E-mail: rosellentm@gmail.com

Solange Cristina Souza Pinheiro

Pedagoga pela Universidade Federal de Rio Grande-FURG. Atua como Agente Comunitária de Saúde no Município de Rio Grande/ RS. Email: solangepinheiro79@gmail.com

Suélen Oliveira Rosauo

Bacharel em Serviço Social, UNOPAR. Especialista em Direito da Família e Mediação de Conflitos, FAPAS/Faculdade Palotina. Assistente Social, Sociedade Vicente Pallotti. Coordenadora no Centro Social e Cultural Vicente Pallotti.
E-mail: suelenrosauo@hotmail.com

Valdo Barcelos

Professor Titular– UFSM. PhD em Antropofagia Cultural Brasileira. Pesq. Prod. 1 – CNPQ. Membro da Academia Internacional de Artes, Letras e Ciências – ALPHAS – 21 – Cadeira Paulo Freire. Membro da Academia Santa Mariense de Letras-ASL – Cadeira Cyro Martins. Consultor MEC/UNESCO – MEC/MMA – CYTED – INPA-MCT. Membro Anistia Internacional BRASIL (1972).
E-mail: vbarcelos@terra.com.br

Vanderlei Luiz Carginin

Licenciatura em Filosofia, Faculdade Franciscana de Santa Maria/RS. Bacharel em Teologia pelo Instituto de Filosofia e Teologia de Santa Maria/RS. Mestre em Teologia Moral pela Pontifícia Lateranense de Roma. Padre da Sociedade do Apostolado Católico (Palotinos). Tesoureiro da Sociedade Vicente Pallotti, Diretor do Centro Social e Cultural Vicente Pallotti.
E-mail: vlc0810@terra.com.br

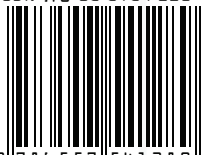
Vânia Dias Oliveira

Mestre em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. Professora da Rede Pública da Cidade do Rio Grande, RS. EMEI Prof^a. Deborah Thomé Sayão.
E-mail: vaniadias.oliveira@gmail.com

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br



ISBN 978-65-5754-128-9



9 786557 541289

1	13	9
7	2	