



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

LARISSA DA SILVA PONTES DE PAIVA

**A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS ENFRENTADOS
POR PROFESSORAS: SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PIBID-
UEPB - 2018-2019**

**GUARABIRA – PB
2021**

LARISSA DA SILVA PONTES DE PAIVA

**A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS ENFRENTADOS
POR PROFESSORAS: SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PIBID-
UEPB - 2018-2019**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus III, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia da Rocha Cavalcante

**GUARABIRA
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P342I Paiva, Larissa da Silva Pontes de.
A ludicidade na Educação Infantil e os desafios enfrentados por professores [manuscrito] : sistematização de experiência vivida no PIBID-UEPB-2018-2019 / Larissa da Silva Pontes de Paiva. - 2021.
49 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Rita de Cassia da Rocha Cavalcante, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."
1. Educação infantil. 2. Ludicidade. 3. Trabalho Pedagógico. 4. Ensino-aprendizagem. I. Título
21. ed. CDD 372.24

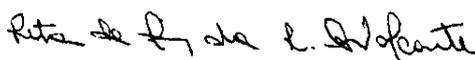
LARISSA DA SILVA PONTES DE PAIVA

**A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS ENFRENTADOS
POR PROFESSORAS: SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PIBID-
UEPB - 2018-2019**

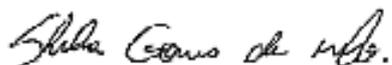
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus III, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 23/08/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a Rita de Cassia da Rocha Cavalcante (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a M^a Sheila Gomes de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a M^a Francineide Batista de Sousa Pedrosa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe Solange de Fátima pelo incentivo e companheirismo em minha jornada, e ao meu pai Luiz Antônio, pelo apoio, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir alçar vôos e chegar até aqui, por me conceder o necessário (saúde, inteligência, força, perseverança etc.) para viver bem a cada dia e, desse modo, me ajudar a vencer os desafios surgidos durante a minha jornada.

Agradeço a minha mãe Solange, por todo o incentivo na minha formação, pelas cobranças, pelo apoio, carinho, companheirismo, preocupação e sua dedicação em tudo que faz para mim.

Agradeço ao meu pai Luís Antônio, pela sua presença e ajuda nas horas que precisei, ainda que sempre ocupado com o trabalho.

Agradeço aos meus avós e a minha bisavó (*in memoriam*) que sempre prezaram pela educação e me incentivaram nos meus estudos, embora não fossem escolarizados.

Agradeço aos professores do Curso de Pedagogia da UEPB (Campus III), que contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal, em especial, a Prof^a. Dr.^a Germana Alves de Menezes, a qual tive grande proximidade durante o curso e a Prof^a. Dr.^a Rita de Cassia da Rocha Cavalcante, que me acolheu e me orientou na elaboração deste trabalho, meu muito obrigada por toda paciência, pontualidade nos encontros, sugestões e responsabilidade nesse meu processo e agradeço a Prof^a. M.^a Débora Regina Fernandes Benício, supervisora do PIBID.

Agradeço aos demais funcionários da UEPB, a equipe da limpeza, a coordenação do curso e os técnicos que contribuíram de forma geral, direta e indireta, para a manutenção do trabalho realizado no Campus III.

Agradeço a todos os funcionários da Creche em que foi realizada a pesquisa na cidade de Cuitégi-PB, que nos acolheram durante a execução do projeto.

Agradeço as colegas de classe que conheci nessa trajetória, em especial destaco a minha colega Jackelline Costa, por todos os momentos compartilhados ao longo do curso de tristezas e alegrias, muito obrigada!

Agradeço a todas as pessoas não mencionadas aqui, mas que contribuíram para a minha formação e vida pessoal, me ajudando, aconselhando, orientando e torcendo por mim nessa jornada.

Por fim, agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES), o qual financiou com bolsas todo o projeto e foi de grande valia para minha formação acadêmica.

“[...] A criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida, é em grande medida, um ser brincante.”
(SAVIO, 2017, p.15)

RESUMO

Este trabalho versa sobre os desafios que as professoras da Educação Infantil (EI) enfrentaram na inserção de práticas lúdicas em sala de aula, a partir de uma experiência pessoal através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos anos de 2018 e 2019. Neste sentido, revisitamos a história da Educação Infantil e as suas transformações até os dias atuais, considerando suas diferentes formas assumidas ao longo do tempo e nos atendo aos avanços na área, e como eles se refletem no trabalho docente em sala de aula. Nos propomos a analisar criticamente a relação entre ludicidade e prática docente em sala de aula. Deste modo, buscamos: identificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras da Educação Infantil na realização de aulas lúdicas; demonstrar como a presença e a ausência da ludicidade podem afetar o desenvolvimento dos alunos e avaliar as condições materiais de trabalho e físicas das salas de aula para promoção da ludicidade. A experiência se deu em uma creche localizada no município de Cuitegi-PB, a partir da observação de nove aulas de duas turmas do Pré escolar II. Para isto, adotamos o método de sistematização da experiência, pautado nos princípios de Holliday (2006) e Chavez-Tafur (2007), enquanto pesquisa participante de cunho qualitativo. Entendemos que esse método permite compreender os processos, as mudanças ocorridas e os sentidos atribuídos pelos participantes, revelando como eles aconteceram de determinada maneira e não de outra, o porquê e como elas se produziram. No referencial teórico trazemos alguns documentos norteadores da Educação Infantil e bebemos na fonte de autores como: Pinto e Tavares (2010), Moyles (2002), Rau (2013), Teixeira e Volpini (2014), entre outros que tratam sobre EI, ludicidade, ensino e aprendizagem e desenvolvimento infantil. Os resultados do estudo apresentam os principais desafios enfrentados nas práticas educativas diárias em sala de aula na EI em relação ao direito a brincar vigente em declarações normativas e documentos legais, que nem sempre é garantido de fato. Constatamos por meio da análise da experiência vivenciada e apresentamos neste trabalho, duas realidades de ensino diferentes, a saber: na primeira em que preponderam os aspectos mais tradicionais do ensino e na segunda com evidência de um caráter mais lúdico, envolvendo atividades além da reprodução da escrita. Diante disso, compreendemos e concluímos que a ludicidade contribui para a formação de um sujeito autônomo, reflexivo e possibilita estabelecer relações significativas com o meio, sendo importante a formação inicial e continuada de docente, visando atender as necessidades do universo infantil.

Palavras-Chave: Educação infantil. Ludicidade. Trabalho Pedagógico. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This work deals with the challenges that the Early Childhood Education (EI) teachers faced in the insertion of playful practices in the classroom, based on a personal experience through the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in the years 2018 and 2019. In this sense, we revisit the history of Early Childhood Education and its transformations to the present day, considering its different forms taken over time and taking into account the advances in the area, and how they are reflected in the teaching work in the classroom. We propose to critically analyze the relationship between playfulness and teaching practice in the classroom. In this way, we seek to: identify the difficulties faced by Kindergarten teachers in carrying out recreational classes; demonstrate how the presence and absence of playfulness can affect the development of students and assess the material working and physical conditions of classrooms to promote playfulness. The experience took place in a day care center located in the city of Cuitegi-PB, from the observation of nine classes of two classes of Preschool II. For this, we adopted the experience systematization method, based on the principles of Holliday (2006) and Chavez-Tafur (2007), as a qualitative participant research. We understand that this method allows us to understand the processes, the changes that took place and the meanings attributed by the participants, revealing how they happened in a certain way and not in another way, why and how they were produced. In the theoretical framework, we bring some guiding documents of Early Childhood Education and we drink from the source of authors such as: Pinto and Tavares (2010), Moyles (2002), Rau (2013), Teixeira and Volpini (2014), among others that deal with EI, playfulness, teaching and learning and child development. The study results present the main challenges faced in daily educational practices in the IE classroom in relation to the right to play in force in normative statements and legal documents, which is not always guaranteed in fact. We verified through the analysis of the lived experience and presented in this work, two different teaching realities, namely: in the first one in which the more traditional aspects of teaching prevail and in the second with evidence of a more playful character, involving activities beyond the reproduction of writing. Therefore, we understand and conclude that playfulness contributes to the formation of an autonomous, reflective subject and makes it possible to establish significant relationships with the environment, with the initial and continuing education of teachers being important, in order to meet the needs of the children's universe.

Keywords: Child education. Playfulness. Pedagogical work. Teaching-learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CF	Constituição Federal.
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
EI	Educação Infantil.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PB	Paraíba.
PNE	Plano Nacional de Educação.
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CAPÍTULO I: O MÉTODO DE SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	17
3	CAPÍTULO II: RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO - RELATANDO A EXPERIÊNCIA NO PIBID-UEPB-CH.....	21
4	CAPÍTULO III: REFLEXÃO DE FUNDO - ANALISANDO A EXPERIÊNCIA: TECENDO A TEORIA E A PRÁTICA.....	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	47
	ANEXO A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA CRECHE	50

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) durante muito tempo esteve associada a fatores sociais como a exclusão e a pobreza. Entre as principais causas que desencadearam o surgimento das primeiras instituições de atendimento infantil assistencialistas, que viriam a ser extintas somente em meados de 1950, Silva e Tavares (2016, p.3), destacam “[...] o grande número da mortalidade infantil, decorrente da desnutrição, falta de higiene, má alimentação, vários tipos de epidemias, [...] grande número de crianças que eram abandonadas nas ruas frutos da exploração sexual, [...]”

Na década de 1970, no Brasil, a implementação das primeiras instituições de Educação Infantil, as creches, foram fundadas com fins filantrópicos. Nesse período, o país vivenciava o processo de Revolução Industrial, momento fortemente marcado pelo produtivismo - crescimento das indústrias com a necessidade de mão-de-obra para ocupar as fábricas e atender as demandas de produção.

É diante dessa carência por mão de obra para atuar no mercado de trabalho que as mulheres começam a ocupar espaços em indústrias têxteis, muitas delas mães de família que precisavam abdicar do seu tempo, antes dedicado às atividades domésticas, tal como o seu papel de mãe, para começar a se dedicar às longas jornadas de trabalho fora de casa e a fim de se manter financeiramente, visto que muitas eram mães solteiras.

Dada às modificações da relação familiar, do mercado de trabalho e a necessidade da mão de obra feminina, se elevou a necessidade de criação de espaços destinados a atender aos filhos da classe operária no horário equivalente ao trabalho de seus pais, uma vez que eles não possuíam lugar adequado para deixarem seus filhos.

Segundo Mendes (2015), a história não é uma sucessão de fatos isolados que ocorrem de forma linear. Para a autora, existiram ainda outros fatores que impulsionaram os surgimentos dessas instituições, dentre eles, é possível mencionar “os interesses empresariais e jurídicos destinados à infância, as ações médico/higienista, além das propostas pedagógicas e religiosas para a construção das instituições infantis” (*idem, ibidem*, 2015, p. 95).

As primeiras instituições dedicadas às crianças no Brasil, teriam se espelhado no modelo francês, com o objetivo de esconder a vergonha social, inclusive do abandono de crianças pelas mães que as deixavam muitas vezes nas portas das igrejas.

A fim de amenizar essas práticas é que passou a surgir as primeiras “Casas de Roda” ou “Roda dos Expostos”, espaços destinados ao acolhimento de crianças pequenas, principalmente

das famílias mais pobres. À medida que crescia o índice de crianças mortas, com desnutrição e vítimas de acidentes domésticos, alguns setores começaram a se mobilizar para a criação de um espaço fora do âmbito familiar destinado ao cuidado dessas crianças.

Nascia neste momento as primeiras creches voltadas a atender as populações de baixa renda. Durante muito tempo as creches trabalharam nessa perspectiva assistencialista, e em consequência disso começaram a ser enxergadas de forma estigmatizada, já que não havia uma definição clara sobre essas instituições. Ainda não se pensava numa educação para as crianças, pois prevalecia mais o caráter compensatório voltado para os cuidados com o corpo, saúde e alimentação, do que para a educação.

As creches foram muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Roda, elas foram criadas pensando justamente numa solução para evitar o abandono. Infelizmente, “[...] o primeiro olhar estabelecido pela sociedade para as instituições de assistência à infância era carregado de preconceitos já que tais instituições eram apenas lugares de crianças pobres e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação” (MENDES, 2015, p. 97)

Em meados da década de 1960 e 1970, o ingresso das crianças da camada popular se intensifica e conseqüentemente as reprovações e o fracasso escolar também, considerando as desigualdades sociais existentes. No intuito de amenizar esse problema, no século XX, a pré-escola é instituída para suprir essas lacunas, admitindo seu caráter compensatório e de preparação para o ensino fundamental. A formação dos professores exigida para atuar nas pré-escolas era o magistério, com vistas a contribuir nas atividades psicomotoras das crianças entre 4 a 6 anos de idade.

Desde então, temos uma série de medidas adotadas na Educação Infantil que se estendem até a atualidade, a começar no período de redemocratização do Brasil no ano de 1980, quando surgem as primeiras referências quanto aos direitos da criança.

Em 1988, a partir do reconhecimento do Estado, o atendimento na pré-escola se concretiza como direito social conforme está posto na Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 227, capítulo VIII, que versa sobre os direitos das crianças, entre eles o direito à educação que deve ser assegurado pela família, sociedade e o Estado.

Posteriormente, em 1996, temos outra conquista na história da Educação Infantil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo faixas de idades para a creche de 0 a 3 anos e para a pré-escola de 4 a 6 anos, além de confiar à responsabilidade da oferta da educação infantil aos municípios.

Em 2006, temos a emenda constitucional nº 53/2006 que altera para a faixa dos 06 anos de idade o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental e o novo Fundo de

Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) para o financiamento e manutenção das instituições de Educação Infantil. E mais adiante, em 2009, a matrícula passa a ser compulsória na pré-escola a partir dos 04 anos de idade.

Por fim e não menos importante, temos de 2014 a 2024 a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) algumas metas estabelecidas para a Educação Básica que caminham em direção a efetivação da universalização da Educação Infantil no Brasil, devendo a creche atingir uma meta de 50% das crianças matriculadas de 0 a 3 anos e as Pré-escolas uma meta de 100% das crianças matriculadas entre 4 e 5 anos. Doravante, a Educação Infantil ganha respaldo no campo científico a partir das crescentes pesquisas desenvolvidas na área.

Atualmente, as creches e pré-escolas são consideradas o segundo local, após a família, no qual com boas práticas e consciência sobre o desenvolvimento integral da criança, podem ser decisivos para o sucesso das políticas para a primeira infância e para que tais crianças tenham um futuro com mais perspectiva.

No entanto, alguns tabus ainda perseguem a Educação Infantil, tal como o trabalho lúdico desenvolvido nesta etapa de ensino, principalmente na fase Pré-Escolar, sendo alvo de crítica por parte de pais e familiares, que veem as brincadeiras apenas como uma perda de tempo incapaz de levar a criança a adquirir os conhecimentos escolares institucionalizados. E até mesmo de alguns professores que não consideram a ludicidade um recurso eficaz dentro do processo de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), afirmam em seus objetivos que deve ser assegurado a criança o acesso a diferentes linguagens, a renovação e articulação de conhecimentos, bem 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, DCNEI, 2010, p. 18) [Grifo nosso].

Além disso, os eixos do currículo presente no documento reforçam ainda mais a importância da brincadeira na Educação Infantil ao colocá-la como um dos eixos norteadores desta fase de ensino. As brincadeiras precisam fazer parte do universo da Educação Infantil, pois é uma característica inerente às crianças pequenas, é brincando que elas aprendem a interagir e a se comunicar com o mundo a sua volta. As brincadeiras além de estimulantes são importantes recursos terapêuticos e prazerosos para as crianças, elas permitem o equilíbrio e o desequilíbrio de processos cognitivos das crianças, permitindo-lhes nesse processo de trocas evoluírem física e intelectualmente.

É parte da cultura infantil o ato de brincar, quando a criança brinca ela pode ser quem quiser, um super-herói, uma bailarina, um cozinheiro, ou seja, ela pode assumir diferentes papéis que observa no mundo adulto em seu cotidiano.

Os jogos também devem fazer parte do mundo infantil, pois quando bem adaptados, possibilitam às crianças de diferentes faixas etárias a desenvolverem valores ligados à coletividade, trabalhar as emoções atreladas ao ato de ganhar ou perder e lhes permite compreender e elaborar suas próprias regras.

Assim como o ato de pintar, desenhar, recortar, rasgar, montar e desmontar é a forma de desenvolver nas crianças habilidades ligadas à percepção, atenção, raciocínio, coordenação motora etc., quando bem aprimorada, as brincadeiras e outros métodos educativos de viés mais lúdico como audiência a filmes infantis, contação de histórias, uso de músicas entre outros, estimulam o cérebro e contribuem para o desenvolvimento infantil.

Mas para que isso seja possível, é preciso formar profissionais bem qualificados, com práticas pedagógicas estruturadas e lúdicas, atualizadas e orientadas de acordo com as diretrizes específicas da Educação Infantil, que estabelecem como prioridade pedagógica a interação e as brincadeiras. Ademais, é necessário ter um espaço físico e materiais apropriados para que o docente possa realizar um bom trabalho.

Devemos pensar em uma escola de qualidade que não se destaque apenas em números ou dados estáticos, mas que enxergue na oferta de uma educação de qualidade a oportunidade para ajudar a reduzir as desigualdades sociais. Uma boa Educação Infantil permite que a criança se desenvolva saudável e tenha mais sucesso na escola, no futuro e no trabalho.

É pensando na importância da elucidação do trabalho docente e da ludicidade na Educação Infantil, bem como o carinho especial adquirido por essa área, que nasce o desejo de refletir sobre nossa experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, em uma creche municipal da cidade de Cuitegi - PB, ao longo dos anos de 2018 e 2019, em duas turmas do Pré-escolar II. Diante disso, pensamos: por que não analisarmos, a partir da nossa experiência pessoal, como tem sido construída no espaço da sala de aula na Educação Infantil a relação entre ludicidade e prática docente? E quais seriam os seus efeitos sobre os alunos?

Para isso, buscamos através dos passos da metodologia de Sistematização da Experiência e nos escritos do seu precursor Oscar Jara, os caminhos para analisarmos a relação entre ludicidade e prática docente com base na pesquisa qualitativa e participante. A escolha desta metodologia se deu em razão desta configurar-se segundo Holliday (2007, p. 17) “[...] uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e

reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os factores que intervieram, como se relacionam entre si e porque é que sucederam dessa forma.” Assim, esta escolha se deu com o objetivo de construir uma interpretação crítica a partir da reconstrução da experiência vivida, como também, contribuir para que outras experiências similares venham a ser sistematizadas. Dentre os objetivos específicos, buscamos: identificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras da Educação Infantil na realização de aulas lúdicas; demonstrar como a presença e a ausência da ludicidade podem afetar o desenvolvimento dos alunos e avaliar as condições materiais de trabalho e físicas das salas de aula para promoção da ludicidade.

Para tanto, este trabalho está dividido em cinco partes, sendo: a introdução, seguida por três capítulos principais e as considerações finais. Na introdução temos uma breve recuperação histórica da EI e contextualização do tema, a apresentação do problema e objetivos, a metodologia e as informações acerca da organização do trabalho. No primeiro capítulo temos a fundamentação sobre a metodologia de pesquisa adotada. O segundo capítulo se trata especificamente do relato da experiência vivida. No terceiro capítulo se encontra o referencial teórico deste trabalho mediante o qual tecemos à análise teórica e prática da experiência a partir de alguns documentos e diretrizes para a Educação Infantil e onde bebemos na fonte de autores como Pinto e Tavares (2010), Moyles (2002), Rau (2013), Teixeira e Volpini (2014), entre outros que dialogam sobre EI, ludicidade, ensino e aprendizagem e desenvolvimento infantil. E por fim, nas considerações finais nos encarregamos de avaliar e destacar os principais pontos que marcam a experiência.

2 CAPÍTULO I: O MÉTODO DE SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A sistematização da experiência é uma proposta metodológica que ganha destaque na América Latina com os movimentos sociais e da Educação Popular. Inicialmente, essa metodologia começa a ganhar forma no Chile com a luta dos partidos de esquerda contra a vitória do governo ditatorial de Augusto Pinochet, período de grande repressão e censura entre 1973 a 1990.

No Brasil, estima-se que esse método de sistematização de experiências foi utilizado pela primeira vez no ano de 1972 em um seminário Latino-Americano de Serviço Social (MORAES, 2018). No entanto, essa metodologia já havia começado a se difundir entre nós nas décadas de 1950 e 1960, tornando-se ainda mais acentuada a sua divulgação na década de 1990.

Para entender melhor esse cenário histórico-social Gerhardt e Frantz (2019) ressaltam que, nos anos de 1960 e 1970, o Brasil, bem como os países da América Latina, enfrentam momentos de forte repressão por imposição externa de forças militares e conservadoras de um governo autoritário com ideias contrárias a qualquer avanço democrático.

Nesse sentido, em busca de reafirmar espaços de poder entre a população, a sociedade começa a se organizar e formar grupos de resistência diante do cenário de opressão, e assim, os anos seguintes passaram a ser marcados por movimentos, lutas coletivas, novas formas de pensar e por mobilizações políticas em busca de transformação social (CARNUT *et al.*, 2020).

Além disso, vale destacar que a contribuição das obras de Paulo Freire foi um importante recurso para a viabilidade do estudo do cotidiano e impulsionaram estudos com base na realidade e experiências de vida de determinados grupos, o que fez suas obras obterem um grande alcance social até os dias atuais.

Diante disso, “pode-se afirmar que foi com a pretensão de empoderar o povo que as experiências de democracia nasceram [...]” (GERHARDT; FRANTZ, 2009, p. 94), isto é, através de ações participativas por meio desses movimentos, seja em busca de interesses, maior participação política, reconhecimento à diversidade cultural e, sobretudo, da busca de direitos, que foram se revelando expressões de educação por trás do caráter educativo dessas práticas.

Mediante esse cenário sócio histórico, a sistematização da experiência surge como proposta metodológica oriunda do campo social para reforçar a importância da valorização de suas práticas, da reflexão e ressignificação de suas experiências sociais, principalmente, de grupos minoritários socialmente excluídos, e mais que isso, ela vem para criar novas oportunidades de registros, ou em outras palavras, para amadurecer os conhecimentos produzidos nesses grupos e favorecer o diálogo com a sociedade. Pois muitas vezes esses

grupos estão tão mergulhados em suas práticas, que esquecem a importância de sistematizar suas experiências seja por as acharem complexas demais ou por não terem uma compreensão clara sobre o que é sistematização.

De acordo com Chaves-Tafur (2007, p.7):

A sistematização é um instrumento que permite olhar analítica e criticamente para o vivido e experimentado. Ao examinar de perto os resultados e os impactos alcançados pela experiência, torna-se um exercício constante de monitoramento e avaliação das atividades, necessário para o contínuo aprimoramento da ação.

Desse modo, a sistematização de experiências não se restringe a mera redução e descrição dos fatos, pois na perspectiva apresentada pelo autor, ela permite a qualificação dessas experiências que são registradas, organizadas e compartilhadas com todos que fazem parte do grupo, bem como instituições e outras redes de movimentos sociais.

A sistematização é uma relação dialética entre a prática e a teoria. Além disso, é uma forma de preservar saberes e colaborar para a resistência de grupos frente às ações e barreiras encontradas em um mundo cada vez mais individualista, característica proveniente de uma sociedade capitalista que corrobora para a fragmentação dos saberes e o bem-estar de uns em detrimento da exclusão de outros. Sendo assim, “[...] esse método pode ser aplicado por qualquer instituição, programa ou iniciativa que tenha vontade de aprender mais a partir das suas próprias experiências.” (CHAVEZ-TAFUR, 2007, p. 11).

A sistematização é uma metodologia que pode ser utilizada em outros campos de experiências educacionais para além da educação popular e dos movimentos sociais, nos quais geralmente ela tem sido mais utilizada, contudo, a sistematização de experiências não é um processo simples, uma vez que as experiências são operações complexas, contraditórias e dinâmicas porque estão sempre em mudança, além de serem experiências vitais, pois são inéditas e, dessa forma, não se repetem da mesma forma.

A sistematização de experiências é a representação da prática de forma escrita, é um mecanismo capaz de recriar e conservar essas vivências, mas não com a mera descrição da experiência, ela é um processo analítico e, por isso, requer a teorização sobre essas práticas.

Ademais, essa metodologia exige exclusivamente a participação dos sujeitos na experiência, no entanto, o que mais caracteriza e diferencia esse processo de sistematização é o fato que ela “busca penetrar no interior da dinâmica das experiências.” (HOLLIDAY, 2006, p. 24). A sistematização permite compreender os processos, as mudanças ocorridas e os sentidos

pelos quais eles aconteceram de determinada maneira e não de outra, ela nos faz entender a lógica por trás dessas experiências, o porquê e como elas se produziram.

A partir dessa metodologia podemos conceituar a nossa experiência, compreendê-la e refletir sobre as nossas práticas, observando os êxitos e fracassos ao longo do percurso e procurando melhorá-las. Portanto, a sistematização de experiências é uma alternativa metodológica pela qual é possível transcender a nossa prática e construir novos conhecimentos. Da mesma forma, quando sistematizamos, abrimos espaço para ouvir as interpretações dos atores envolvidos, como afirma Holliday (2006, p. 25):

Ao sistematizar não só se atenta aos acontecimentos, seu comportamento e evolução, como também às interpretações que os sujeitos têm sobre eles. Cria-se assim um espaço para que essas interpretações sejam discutidas, compartilhadas e confrontadas.

Destarte, levando em consideração esses aspectos, ter vivenciado ou participado da experiência é essencial para que possamos tirar dela a riqueza de seus elementos. Para isso, é preciso “Apropriamo-nos criticamente das experiências vividas e transmitimo-las aos outros, partilhando, assim, as aprendizagens.” (HOLLIDAY, 2007, p. 16).

Embora a palavra “sistematização” seja utilizada em diversas áreas do conhecimento como sinônimo de resumo ou no sentido de classificar, ordenar e catalogar informações, dentro dos processos sociais ela é utilizada num sentido muito mais amplo que possibilita analisar, refletir e dialogar com as nossas aprendizagens dentro da experiência de forma crítica. Por isso, nos referimos a ela como “sistematização de experiências” e não apenas “sistematização”.

Além de sua característica educacional, a sistematização de experiências pode contribuir “Para influenciar as políticas e os planos a partir de aprendizagens concretas que provêm de experiências reais.” (*idem, ibidem*, 2007, p. 18). Nessa perspectiva o método de sistematização de experiências é um ato político, um meio pelo qual é possível, através da experiência concreta, tecer a comunicação com as políticas públicas e caminhar no sentido da transformação social. A sistematização da experiência nos fornece condições para aprendermos com a nossa própria experiência e de valorizá-la como fonte de aprendizagem (HOLLIDAY, 2007).

Dentro da sistematização de experiências não existe uma fórmula ou uma receita pronta sobre como fazer, o que existe são condições essenciais e passos e/ou caminhos que servem de orientação para a reconstrução crítica dos processos vividos. Para uma boa sistematização de experiências podemos seguir cinco passos descritos no livro “Para sistematizar experiências” de Holliday (2006), a saber:

1. O ponto de partida

2. As perguntas iniciais
3. A recuperação do processo vivido
4. A reflexão de fundo: Por que aconteceu o que aconteceu?
5. Os pontos de chegada

Para compreender esses cinco passos iremos defini-los de forma sucinta. **O ponto de partida** requer duas condições básicas: a primeira, que é ter participado da experiência, podendo ser uma ou mais de uma, e a segunda, que é ter o registro dessa experiência. **As perguntas iniciais** se referem ao que queremos sistematizar, a definição do objetivo geral e a delimitação dos aspectos centrais da experiência que serão sistematizados. **A recuperação do processo vivido** é a reconstrução da experiência e também o momento de ordenação e classificação das informações. **A reflexão de fundo: Por que aconteceu o que aconteceu?** É o momento em que analisaremos a experiência, de dialogar entre teoria e prática a fim de refletir e interpretar criticamente o processo. E o último passo - **Os pontos de chegada** é o espaço para elaborar conclusões teóricas e práticas, apresentar respostas às indagações anteriores, avaliar a experiência e a forma pela qual iremos comunicar criativamente a aprendizagem, seja em forma de documento, vídeo, teatro etc.

Pensando nisso, a metodologia de pesquisa adotada na construção deste trabalho é a sistematização de experiências, tendo em consideração uma das características desse método definida por Holliday (2006, p. 2) que diz: “A sistematização de uma experiência produz um novo conhecimento, um primeiro nível de conceitualização a partir da prática concreta que, uma vez que possibilita sua compreensão, leva a transcendê-la, a ir mais além dela mesma.[...]”

Desse modo, a fim de analisar e refletir sobre as práticas educativas no espaço escolar, surgiu o interesse por reconstruir a experiência educacional vivenciada nos anos de 2018 a 2019, no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma creche da rede municipal da cidade de Cuitegi - PB.

3 CAPÍTULO II: RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO - RELATANDO A EXPERIÊNCIA NO PIBID-UEPB-CH

Esse capítulo busca recuperar as experiências que se sucederam na área da Educação Infantil em uma Creche da rede municipal, localizada na cidade de Cuitegi – PB. A vivência relatada é proveniente da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre o período de 2018 a 2019 em uma turma do Pré-escolar - Pré II. O programa foi ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba (Campus III) para o curso de Pedagogia e se realizou em parceria com as escolas de Guarabira – PB e região.

De acordo com informações obtidas no site do Ministério da Educação (MEC) e no site oficial do programa, o PIBID se propõe a antecipar o vínculo entre os futuros professores com a realidade das salas de aula da rede pública, fomentar a formação inicial desses profissionais e contribuir para a aproximação da teoria vivenciada nos cursos de licenciatura com a prática executada em sala. Além disso, o programa ainda objetiva unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a fim de contribuir para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas que estejam abaixo da média nacional.

A Creche na qual pudemos experimentar e vivenciar esse projeto tinha suas atividades realizadas em um salão paroquial, uma alternativa com vistas à obra inacabada do prédio oficial. Seu espaço físico era formado por 08 salas no total, sendo 04 salas de aula, 01 diretoria, 01 almoxarifado, 01 cantina, 01 brinquedoteca que foi modificada para ser sala de aula, um banheiro que é dividido em duas partes, servindo para uso de alunos e funcionários e um pátio. As atividades da instituição funcionavam no período matutino, vespertino e integral e compreendia turmas do Jardim I até o Pré II. O número de alunos na instituição no período da realização do projeto correspondia ao total de 127 crianças; 64 do sexo masculino e 63 do sexo feminino. Os funcionários se dividiam entre 09 professoras, 01 diretora, 01 merendeira, 01 técnico administrativo e 03 funcionários do serviço geral (Cf. Anexo nº 01).

Durante a participação no projeto, nossa experiência se dividiu em três momentos distintos: a observação, a observação participante e a regência. Contudo, iremos nos deter neste trabalho apenas as experiências vividas durante a etapa de observação, considerando este um momento proveitoso em que pudemos observar o trabalho realizado pelas professoras com os alunos, assim como as estratégias adotadas diante das dificuldades que surgiam na execução das atividades lúdicas. Embora a experiência no programa tenha tido duração de um ano, a partir desse recorte metodológico da experiência, o período relatado neste trabalho data de

outubro e novembro de 2018 com participação em uma turma concluinte e os meses de março, abril, julho e setembro de 2019 com uma nova turma. Nesse período analisaremos a experiência de 09 atividades desenvolvidas pelas professoras com os alunos no decorrer de 09 aulas.

A primeira turma de 2018 era constituída por crianças de 05 a 06 anos de idade e inicialmente composta por 28 alunos no total. Dos 28 alunos apenas 20 frequentavam as aulas, enquanto os 08 restantes não frequentavam por motivos de desistência, a família que havia mudado de cidade, falta de interesse das crianças e/ou dos pais que viam a creche como uma alternativa para levar seus filhos somente quando precisassem resolver algo e não tivessem com quem deixá-los, entre outros motivos. Os alunos possuíam duas professoras em sala, sendo uma titular e outra ajudante. Nesse contexto, o espaço físico da sala de aula era amplo e o maior entre todas as demais salas, não havia janelas, porém, tinha brechas no detalhe da parede que permitia um ambiente arejado. As mesas e cadeiras dos alunos eram dispostas em fileiras na horizontal com a frente voltada ao quadro e as professoras. Os alunos possuíam seu assento demarcado pelo seu nome colado nas mesas com fita e papel pelas professoras.

Os recursos pedagógicos disponíveis no ambiente da sala de aula se resumiam a um quadro branco, um birô, um ventilador de parede, duas estantes suspensas na parede, sendo uma para guardar brinquedos e outra para agrupar os cadernos dos alunos, uma terceira estante fixa no chão contendo uma televisão, um armário com chave, um bebedouro e cabides fixos na parede para suspender as lancheiras, porém muito altos em relação a estatura dos alunos. Como recursos lúdicos, se tinha disponível na sala de aula bichos de pelúcia – alguns oriundos de doações – bonecos pequenos, um telefone com fio quebrado e caixas de papelão contendo jogos de lego, quebra-cabeças e outros jogos incompletos que ficavam guardados e suspensos na estante. No que tange a característica da sala, ela se apresentava como um ambiente acolhedor. Era colorida e suas paredes eram ilustradas com o alfabeto, números, figuras temáticas como o personagem “tigrão” do desenho “Ursinho Puff”, cartazes incluindo cantigas, frequência dos alunos, aniversariantes do mês e varais expondo as atividades produzidas pelos alunos.

Para entender a rotina da sala de aula e compreender a relação estabelecida entre as professoras e os alunos, começaremos por relatar como essas aulas aconteciam. As aulas tinham um ritual de iniciação, sendo assim, os alunos eram orientados pelas professoras a fazerem uma pequena oração em agradecimento a Deus, esse momento era geralmente seguido de canções infantis a fim de animar a turma, reter a atenção dos alunos e envolvê-los para então se dar início às atividades. Nosso primeiro registro de atividade realizado pelas professoras foi no dia 16/10/18, uma aula sobre os meios de transporte. Para recursos didáticos, a professora utilizou o quadro branco para desenhar as três categorias de meios de transportes: aéreo, terrestre e

aquático e foi explicando aos alunos as características de uma, citando alguns exemplos de transportes e pedindo para que as crianças também citassem. A professora conversou com as crianças sobre outros exemplos de transportes e aproveitou o tema da aula que escreveu no quadro para identificar algumas letras com as crianças, dentre elas a letra “T” que estava sendo trabalhada dentro do tema naquela semana.

Após a explicação da aula a professora atribuiu uma atividade às crianças para que escrevessem em seus cadernos – algumas fizeram com muita dificuldade – os nomes dessas categorias de forma que pudessem ir praticando a escrita. Em seguida, as professoras saíram pela sala colando no caderno dos alunos uma atividade impressa trazida por elas, que tinha o nome das três categorias seguidas de um espaço em branco para as crianças elaborarem um desenho de um meio de transporte representando cada uma.

A proposta era que os alunos desenhassem um meio de transporte diferente do que a professora havia exemplificado, mas que eles conhecessem. Porém não era uma exigência e ficava a critério deles, caso optassem por desenhar algum dos exemplos citados pela professora. Nesse caso, alguns alunos acabaram desenhando os mesmos transportes citados pela professora, principalmente aqueles mais tímidos que sentavam no fundo da sala sem receber muita orientação e ficavam, às vezes, sem entender ao certo o que deveriam fazer.

Por outro lado, algumas poucas crianças que tinham um nível de conhecimento maior, conseguiram pensar em outros meios de transporte para desenhar e fizeram até mais desenhos como exemplo. Outras além de desenharem pintaram suas produções e, outras que sabiam o que queria desenhar, mas não conseguiam, pediram ajuda a professora, a exemplo de um aluno que pediu para que a professora mostrasse para ele como se desenhava um avião. A professora fez um modelo no quadro e a criança copiou o desenho em seu caderno, podendo concluir sua atividade.

O segundo momento da atividade envolveu mais a participação corporal das crianças e estas puderam sair por um instante de seus lugares. Enquanto os alunos faziam a atividade anterior, a professora ajudante imprimiu na creche algumas figuras de meios de transportes. Em seguida as professoras recortaram essas figuras e colaram em um espaço alcançável pelas crianças na parede da sala os nomes das três categorias. Após os alunos terminarem a primeira atividade, as professoras iam chamando as crianças e pedindo uma a uma que colasse as figuras abaixo das categorias as quais pertenciam. As crianças ficaram muito empolgadas e todas queriam participar, muitas se levantaram para olhar os seus coleguinhas fazendo a atividade. Foi possível ver o interesse das crianças em participar dessa atividade mais dinâmica, pois até os alunos que não queriam fazer a tarefa anterior no caderno e insistiam em não ficar sentados

em seus lugares correndo pela sala, pediam para participar desse segundo momento da atividade.

Por se tratar de uma turma grande, as professoras tinham muita dificuldade em conseguir auxiliar todos os alunos, principalmente aqueles mais quietos que tinham vergonha de pedir ajuda ou que quando pediam não eram ouvidos pelas professoras quando as chamavam, devido ao barulho dos mais agitados que sentavam no meio e mais à frente na sala de aula. Esses alunos mais quietos, calados e tímidos, se expressavam muito pouco durante a aula e não conseguiam acompanhar o ritmo das atividades, em consequência disso, ficavam com suas tarefas inconclusas.

Alguns alunos que não queriam fazer a atividade porque desejavam brincar, correr, pular, ficavam dispersos pela sala, deixavam de fazer a atividade e retiravam a concentração dos alunos que queriam fazer, o que muitas vezes gerava conflitos. Problemas parecidos podiam ser encontrados nas atividades para casa, dado que muitos alunos não conseguiam fazê-las sozinhos e também não tinham ajuda dos pais nesse quesito, esses alunos voltavam para a escola com os deveres em branco e sem a compreensão do assunto. Alguns alunos não se importavam diante dessa situação, outros, porém, cobravam que os ajudasse a fazer as tarefas acumuladas em branco. Nesse ínterim, quando o problema era percebido não se tinha mais tempo para voltar atrás e resolvê-lo, pois, a professora já havia iniciado um novo assunto.

Depois de concluída as atividades e chegado às 15h00min, tinha início a hora do lanche e o intervalo. O momento do intervalo era um momento sagrado para os alunos. Primeiro, os lanches eram distribuídos em cada sala e as crianças comiam lá mesmo em seus lugares. Nessa hora, era vivenciada uma grande ansiedade da parte dos alunos em terminar de comer e ir brincar no pátio. Segundo, porque era permitida aos alunos, nesse momento, a possibilidade de pegar alguns brinquedos na sala com as professoras para brincarem. Eles eram liberados por turmas, uma de cada vez, de forma que evitasse acidentes entre os maiores e os pequenos, cada turma tinha o direito a 10 ou 15 minutos de intervalo para brincarem. Além de fazer uso dos recursos lúdicos disponíveis na sala, as crianças levavam alguns brinquedos, objetos e aparelhos de casa, como bonecas, roupas de bebê, carrinhos, tablets, celulares quebrados etc., que costumavam compartilhar com os outros nesse momento.

Aquelas que não queriam brincar com esses brinquedos, recorriam às brincadeiras imaginárias ou aos brinquedos que ficavam à disposição no pátio; um escorrego, duas casinhas, uma amarelinha e um brinquedo de girar numa espécie de polvo que comportava até cinco crianças. A alternativa adotada pelas crianças mais tímidas e menos sociáveis era a televisão, optando por ficar na sala e assistir desenhos, vídeos e historinhas que às vezes as

professoras deixavam disponíveis durante o intervalo. Ocasionalmente, tive a oportunidade de presenciar brincadeiras direcionadas pela professora titular no pátio da creche, a qual reuniu um grupo de crianças para participarem de brincadeiras culturalmente populares como as cantigas de roda e, no final, acabava por envolver a participação de todos.

A segunda aula registrada ainda nessa turma ocorreu no dia 20/11/18, dia da consciência negra. A professora e o corpo docente em geral não prepararam nenhuma atividade especial com relação a essa data. Durante a aula, a professora seguiu como de costume e passou apenas uma atividade que remetia ao tema. A atividade trazida pelas professoras era um material impresso para ser colado no caderno dos alunos.

Para a atividade os alunos tinham que identificar entre as figuras a bonequinha preta, que tinha características semelhantes à personagem da história “Menina bonita do laço de fita” e que a professora já tinha identificado com os alunos durante a explicação. Após identificá-la, as crianças tinham que pintá-la com uma cor escura, entre as opções disponíveis se tinha a cor marrom e preta, após isso, os alunos deveriam recortar de forma independente, sob a supervisão das professoras, os nomes de cada figura separados em uma parte da atividade e colar abaixo da figura correspondente.

O primeiro contato com os alunos dessa turma do final do ano de 2018 foi marcado por muito barulho, agitação, atividades escritas, reprodução de filmes e relações de recompensa e punição por cumprimento das regras e combinados dentro da sala de aula. Conforme os alunos obedeciam e se comportavam bem, eles eram recompensados pela professora com algum brinquedo que podiam manusear em sala depois de concluída a atividade, no entanto, quando se comportavam mal e não faziam a atividade eram punidos sendo privados do direito de brincar com outros alunos durante o intervalo, ficavam de castigo na direção e, em casos mais graves, só eram aceitos no dia seguinte se fossem com a presença do pai, da mãe ou um responsável adulto – já que muitas crianças eram levadas até a escola pelos irmãos menores de idade.

O segundo momento da minha experiência ocorreu entre o período de março, abril, julho e setembro de 2019 em uma nova turma do Pré II, onde tivemos a oportunidade de acompanhar os alunos em adaptação no início das aulas. Essa turma era composta por um total de 12 alunos, todos ativamente matriculados e frequentando as aulas. Houve mudanças nas salas para o realinhamento das turmas neste novo ano. Nesse momento pensou-se que com 12 alunos a sala poderia funcionar onde existia a brinquedoteca, um local pequeno e apertado. A turma possuía uma nova professora provisória por um período de 02 meses, em substituição a antiga que precisou se afastar do cargo e também em substituição à professora concursada, enquanto ela resolvia os procedimentos burocráticos para assumir a sala de aula. A nova sala não contava

com muita ilustração, apenas uma pintura na parede, da personagem de desenho animado “Dora aventureira” e alguns enfeites nas pontas do quadro branco, pois a professora não tinha a autonomia de organizar o lugar ao seu estilo já que estava ali por tempo determinado.

Os alunos estavam dispostos de acordo com a turma anterior, em fileiras na horizontal, com suas mesas demarcadas com seus nomes, porém, dessa vez com menos espaço entre si para se locomoverem dentro da sala. As crianças que sentavam na ponta precisavam se retirar sempre que uma criança sentada ao seu lado, no canto da parede, precisava sair e isso gerava desconcentração e tumulto.

Por consequência do tamanho da sala, os recursos disponíveis também eram menos do que se tinha antes, deixando de possuir entre os recursos pedagógicos a TV e um bebedouro de qualidade como antes existia. Os recursos lúdicos continuavam suspensos nas prateleiras das estantes e dispersos pelo chão, sem possuírem um espaço adequado para serem guardados. Por esse motivo, muitos jogos e brinquedos ficavam incompletos e se perdiam no decorrer do ano por falta de zelo e cuidado ou por simplesmente transitarem de uma sala para outra, sem um local específico.

A primeira aula presenciada nessa turma aconteceu no dia 12/03/19. Nessa ocasião as crianças estavam ainda em um período de adaptação, que é uma característica comum das creches vivenciada por pais, alunos e professores devido o trabalho com crianças muito pequenas. Diante disso, a professora optou nesse primeiro momento por fazer uma atividade relacionada à identidade. As crianças se encontravam ainda muito tímidas e quietas. A fim de fazer com que as crianças não se intimidassem e participassem da aula, a professora realizou uma atividade individual de apresentação com os alunos.

A atividade era impressa e foi colada individualmente no caderno das crianças, na atividade era solicitado que as crianças escrevessem seu nome no espaço indicado, identificassem as letras dos seus nomes reescrevendo-as nos espaços separados abaixo e representassem em forma de número no quadrado vazio a quantidade de letras que o seu primeiro nome era composto. Logo em seguida, a professora pediu que as crianças fizessem um desenho de autorretrato em seus cadernos. Conforme as crianças iam desenhando e pintando seus desenhos, se dirigiam até a professora para mostrar a sua produção, esse também foi um meio das crianças se comunicarem entre si, socializarem as suas produções artísticas e compartilharem materiais de pintura entre os colegas. A atividade que até o momento havia sido proposta individualmente, abriu caminho e logrou êxito para a aproximação e socialização das crianças.

Passados os 02 meses, a chegada da professora recém-concursada veio acompanhada de uma boa reforma na sala de aula, organizando o ambiente e permitindo um pouco mais de espaço na sala. A professora trouxe para as crianças uma pequena televisão que possuía em casa, e que embora fosse simples e precisasse de um aparelho DVD para funcionar, era capaz de garantir a diversão e o entretenimento dos alunos, a depender da necessidade do momento.

No dia 16/04/19, a professora recém-chegada ministrou uma aula relacionada ao tema da páscoa que não teve como ser abordado antes. Nesse dia, a professora fez uma explicação geral sobre o que era a Páscoa, ela também fez perguntas aos alunos sobre o que eles entendiam por Páscoa e muitos faziam referência em suas falas sobre chocolates e coelhinhos.

A professora explicou aos alunos que essas coisas também faziam parte da páscoa, porém apresentou para eles uma nova ideia e definição da Páscoa do ponto de vista cristã, ela lembrou as crianças que essa data era muito especial por outro motivo e falou um pouco sobre Jesus, algumas crianças já pareciam entender o que a professora falava e enquanto ela explicava esse outro ponto de vista para eles, alguns alunos começaram a contar suas experiências pessoais, como é o caso de uma aluna que contou a professora que ia à igreja com seus pais.

Depois da explicação a professora realizou uma atividade de pintura com os alunos. As crianças receberam em uma folha impressa o desenho de um coelho para pintarem, porém, essa pintura foi uma novidade para as crianças, pois seria realizada com tintas e pincéis diferente do que elas estavam acostumadas a sempre utilizar nesse tipo de atividade, lápis de colorir. As tintas não eram muitas, foram manuseadas com muito cuidado e divididas entre as crianças que capricharam em suas pinturas, todas ficaram muito empolgadas para fazer a atividade e usar as tintas e os pincéis. Nenhuma criança deixou de fazer a atividade e no final quando as tintas dos trabalhos secaram, a professora pendurou as pinturas no varal de atividades dentro da sala para expor o trabalho produzido pelos alunos. As crianças ficaram felizes e conforme iam vendo as atividades expostas apontavam e identificavam as suas próprias produções para os demais colegas.

Todavia, a professora logo precisou se afastar por licença a maternidade e a professora anterior, provisória, assumiu novamente a turma. Ela fez mais algumas mudanças na sala, enfeitou o ambiente com animais no teto, colou outros animais na parede ao redor do quadro, produziu uma sequência de números de 1 a 10 e o alfabeto nas paredes da sala, e produziu cartazes em geral que foram aos poucos sendo distribuídos pelo ambiente conferindo uma identidade ao lugar com mais cores e mais vida.

Retornando novamente às atividades com a professora provisória, no dia 09/07/19, a professora realizou uma atividade de matemática dentro do planejamento da semana da

matemática adotado pelo calendário da creche. A atividade tinha um viés mais lúdico. A professora elaborou um cartaz em cartolina com desenhos de casquinhas de sorvete contendo dentro delas os números de 1 a 10 para trabalhar a quantidade com os alunos. Para a execução da atividade a professora entregou pedaços de papel crepom colorido para as crianças fazerem bolinhas que seriam juntadas e coladas em cima das casquinhas de sorvete.

Devido ao cuidado com o cartaz que seria exposto posteriormente na semana da matemática como registro das atividades desenvolvidas em sala, a professora que fez o processo de colagem dessas bolinhas e os alunos iam ajudando na quantidade durante a contagem. Porém, em longo prazo, a ideia de colar as bolinhas de papel crepom não deu muito certo, pois começaram a descolar da cartolina. Em busca de solucionar o problema, a professora substituiu as bolinhas de papéis por pequenos círculos de EVA do tamanho de uma tampinha de garrafa, que foram produzidos, recortados e colados por ela mesma sem a participação das crianças, de modo que ficasse apresentável para o dia da exposição das atividades.

No dia 16/07/19, a aula também foi de matemática, ainda dentro das produções para a semana da matemática, com o conteúdo de soma. Neste dia a professora preparou para a execução da aula um material concreto para trabalhar matemática com as crianças. Ela produziu um painel com um pedaço grande de isopor e pôs nele um título com letras feitas em EVA colorido com a seguinte frase: “vamos somar”, ao longo do isopor a professora distribuiu uma sequência de continhas de adição na vertical com números pequenos até 5, para responder aos problemas de adição a professora usou tampinhas de garrafa pet cobertas com EVA de diversas cores, essas tampinhas coloridas seriam coladas no isopor à frente das continhas representando a quantidade resultante da soma. O painel de grande porte foi uma vantagem, pois além de chamar a atenção das crianças, facilitou a visualização daquelas que estavam sentadas mais atrás.

Durante a atividade a professora distribuiu as tampinhas nas mesas dos alunos sentados na frente e foi chamando de dois em dois alunos para resolver os problemas de soma, os alunos foram respondendo autonomamente, alguns contando nos dedos e outros que não conseguiam resolver a conta sozinhos recebiam ajuda dos colegas, depois eles pegavam a quantidade de tampinhas para representar o resultado da soma e entregavam a professora para fazer a colagem no isopor com a cola quente. A atividade se tornou um pouco difícil de ser trabalhada pela pouca quantidade de espaço, porque conforme os alunos iam para frente participar da atividade os que estavam atrás sentados nas cadeiras não conseguiam enxergar e ouvir direito o que acontecia lá na frente. Ao fazer uso de um recurso concreto e lúdico, a professora conseguiu ganhar a participação das crianças de forma espontânea, através das cores, do desejo de pegar

e manusear o material. As crianças foram se envolvendo na atividade, até aquelas que não gostavam de matemática não perceberam que estavam resolvendo um problema matemático, pois levaram como uma brincadeira.

No dia 03/09/19, a aula foi planejada pensando na data de 07 de setembro, que marca a independência do Brasil. A professora preparou uma aula sobre a bandeira do Brasil. Para isso, ela expôs uma imagem impressa da bandeira no quadro para que todas as crianças pudessem observar e começou a fazer perguntas para saber se os alunos conheciam aquela imagem, o que ela representava e se sabiam o nome da bandeira. A partir das respostas dos alunos a professora ia explicando o que era aquela figura, a quem pertencia, etc., tudo de forma bem sucinta e simples. Feito isso, a professora começou a falar sobre as cores das bandeiras e explicar o que cada uma delas representava, explicou sobre as estrelas e leu o nome que estava escrito na bandeira para que os alunos soubessem o que estava escrito ali.

Depois disso a professora fez uma atividade e produziu junto com as crianças um cartaz. Ela saiu de mesa em mesa com uma folha de papel ofício, tinta amarela e um pincel grosso passando a tinta na mão das crianças para carimbar na folha, em seguida as pinturas ficaram secando em cima da mesa das crianças. Para representar os Estados com as estrelas no cartaz, a professora fez 13 estrelinhas conforme o número de alunos e dentro de cada uma colocou o nome dos alunos e recortou. Logo após, a professora foi fazendo a montagem do cartaz com cola quente, de forma que as mãozinhas das crianças foram formando o círculo da bandeira. As crianças ficaram olhando sentadas nos seus lugares enquanto acompanhavam o processo de montagem do cartaz pela professora e algumas se aproximaram para poder ver mais de perto. Ao final, depois de concluído o cartaz, a professora fez a exposição dele na parede de entrada para a sala de aula.

No dia 11/09/19 a professora deu aula de matemática para os alunos sobre antecessor e sucessor. Inicialmente, a professora pensou em uma proposta de atividade lúdica para fazer a explicação do assunto aos alunos. Ela planejava colar os números nas roupas de todas as crianças e ir agrupando-as para explicar os números que viriam antes ou depois do aluno com o número principal. Em seguida, escolheria um aluno para responder qual o antecessor e o sucessor de determinado número. Essa dinâmica seria feita com a movimentação de todas as crianças, no entanto, seria necessário alternar entre as crianças que participariam num dado momento representando os números e as que responderiam a atividade. Contudo, não foi possível realizar essa atividade, pois devido o espaço da sala ser muito pequeno não permitia a locomoção das crianças para essa proposta.

Diante disso, a professora optou por fazer essa atividade com uma quantidade menor de alunos. Ela escreveu no quadro alguns números e colocou espaços antes e depois de cada um, após isso ela foi chamando de 3 em 3 alunos e entregou a cada um deles uma plaquinha com números diferentes feita com folha A4 e palito de churrasco. A professora organizou as três crianças na frente do quadro e as embaralhou, depois ela chamou uma quarta criança para iniciar a atividade. Ela escolheu um dos números e pediu que a criança indicasse por meio das plaquinhas que estavam sendo seguradas pelas crianças, qual a ordem dos números, isto é, qual seria o antecessor e o sucessor do número escolhido pela professora, e assim, quando as crianças acertavam, a professora escrevia no quadro e explicava para que entendessem ainda mais.

A última aula registrada ministrada pela professora foi no dia 17/09/19. A aula deste dia foi sobre o alfabeto e realizada de forma expositiva. A professora escreveu a atividade no quadro e pediu que as crianças escrevessem o que ela havia feito em seus cadernos, alguns apresentavam dificuldades de separar as palavras, organizar as letras de acordo com o tamanho e espaço das linhas, outros alunos pareciam não saber o que estavam fazendo, pois não conseguiam ler o que estava escrito, ou em outros casos não conhecia algumas letras do alfabeto.

Essa foi uma atividade difícil porque algumas crianças ainda tinham dificuldades com a motricidade para manusear o lápis, por outro lado, a atividade serviu para mostrar que esse aspecto de desenvolvimento físico dos alunos precisava ser mais trabalhado para que não sentissem tanta dificuldade ao ingressarem nos anos iniciais do ensino fundamental. A atividade pedia que as crianças escrevessem o alfabeto completo com letra cursiva, mas essa foi uma grande dificuldade porque as crianças não tinham nenhum modelo para se basear nesse formato de letra, pois o único modelo de alfabeto que estava disposto na parede era com letra bastão e não havia mais espaço para fazer outra representação com letra cursiva. Diante disso, a professora precisou intervir e ajudar os alunos e, aqueles que já conheciam esse tipo de letra foram ajudando os demais a concluírem a atividade.

Durante as atividades da professora, o espaço escolar fisicamente pequeno gerou algumas situações inconvenientes que repercutiram diretamente nas características do ensino ofertado, não prejudicando, no entanto, o cumprimento dos conteúdos. A qualidade do ambiente e a pouca quantidade de recursos foi, talvez, um dos maiores desafios que a professora encontrava ao preparar suas aulas.

As crianças sofreram limitação em sua locomoção dentro da sala de aula, tal como na realização das atividades, precisando ser muitas vezes readaptadas pela professora para ser possível de serem realizadas. Além disso, a professora se encontrou algumas vezes limitada na

atribuição de atividades mais dinâmicas e lúdicas, tendo que fazer os deveres da forma mais tradicional, optando pelas atividades nos cadernos.

Os alunos enfrentavam dificuldades de visualização sobre o que estava sendo escrito no quadro e de comunicação com a professora, já que não podiam ficar circulando pela sala apertada para não atrapalhar os demais. As condições do espaço conseqüentemente se tornaram um desafio frente ao fazer pedagógico e o trabalho lúdico realizado nesse local. Os alunos inevitavelmente se dispersaram pelo chão, congestionando o único espaço livre, a fim de encontrar espaço para brincar e interagir com os demais.

A professora recorreu a algumas alternativas com o objetivo de driblar essa situação. As aulas expositivas eram regidas por relações baseadas em acordos e combinados com as crianças, pois para que algumas atividades acontecessem era imprescindível a organização durante participação de um ou dois alunos dirigidos à frente do quadro e depois dos restantes pouco a pouco. Ainda era necessário contar com a colaboração/compreensão dos que estavam em seus lugares para que não se levantassem e atrapalhassem a visão dos que sentavam no final da sala.

As atividades propostas pela professora eram em grande parte produzidas em cartazes, de modo que os alunos pudessem contribuir e visualizar melhor o que estava sendo feito. A estratégia consistia em elaborar um cartaz base sobre determinado assunto que seria constituído pela produção individual de cada aluno, ou seja, os alunos produziam o que a professora solicitava em seus lugares e depois esse material era reunido e transferido para o cartaz que ficava exposto na sala.

Essa forma de trabalho permitia reunir todas as atividades feitas pelos alunos, garantindo uma produção mais autônoma através de pinturas com tintas, pincéis - material pouco utilizado - lápis, produção de desenhos, recortes e colagens de papéis diversos, de forma que não ficassem presos somente às atividades de escrita no caderno. Algumas vezes a sala de aula chegava a ser desmontada e as mesas empilhadas, abrindo espaço para as crianças sentarem no chão e assistirem a filmes e desenhos, dessa vez, com finalidade mais educativa. Esse momento era organizado pela professora, acompanhado por lanches como pipoca e também marcado por muita diversão, já que era um momento raro considerando-se todo o trabalho de reorganização da sala que seria feito pela professora e funcionários ao final da aula. Através dessa experiência do relato é perceptível à busca pela realização de um trabalho dinâmico, atrativo e envolvente com a presença da ludicidade, como também há fragmentos de um modelo de ensino mais tradicional.

4 CAPÍTULO III: REFLEXÃO DE FUNDO: ANALISANDO A EXPERIÊNCIA, TECENDO A TEORIA E A PRÁTICA

A Educação Infantil tem avançado muito nos últimos anos em termos de universalização do acesso. Entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que está vigente até 2024, temos a universalização da Pré-Escola no Brasil até 2016, quanto a isso a meta é bem clara:

META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, PNE, 2014)

Embora ainda estejamos atrasados nessa questão, de acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2020, o percentual de crianças de 4 a 5 anos matriculadas na Pré-escola no Brasil passou de 85,9% em 2012 para 93,8% em 2018. No entanto, ainda falta muito para avançarmos na Educação Infantil de modo geral, pois o número de crianças nessa mesma faixa etária fora da escola é de 328.594, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do programa Pnad/Continua Educação. Esses números se tornam ainda maiores quando observamos a precariedade de acesso das crianças menores que frequentam as creches.

Mas será que basta somente universalizar o acesso e expandir o número de matrículas a essas crianças? Mais que isso, a experiência relatada no tópico anterior nos mostra que precisamos garantir a qualidade do ensino que é ofertado durante os primeiros anos de vida dessas crianças. Além dos números que são indispensáveis para a questão da garantia do acesso, devemos nos ater aos fatores qualitativos desta educação, pois eles vão prover a permanência e garantir que as crianças tenham uma formação adequada ao seu nível de desenvolvimento, respeitando suas particularidades, desenvolvendo suas potencialidades, reconhecendo-as como ser integral desde a primeira etapa da educação básica, a educação infantil.

É por esse e outros motivos que a sistematização das experiências se faz tão importante. Considerando a nossa limitação enquanto seres humanos em dar conta de todas as realidades existentes na Educação Infantil, podemos a partir de uma compreensão micro analisar o trabalho que tem sido desenvolvido nessa fase escolar e compará-lo às metas e propostas definidas especificamente para essa modalidade, para ver o que já foi e/ou precisa ser superado, o que foi conquistado e no que ainda precisamos avançar.

Ao nos determos ao processo de vivência dessa experiência letiva, fica fortemente marcada a realidade percebida na sala de aula, acompanhada por desafios no trabalho pedagógico e pela busca do seu enfrentamento na procura da realização de uma aula dinâmica com os alunos, a fim de garantir de algum modo a atividade inerente à criança e ao seu desenvolvimento humano, o brincar.

Atualmente, sabemos que a Educação Infantil é considerada a etapa mais importante de desenvolvimento da criança e, por isso, ela demanda mais cuidado e responsabilidade com o seu público. Todavia, a escola não é a única responsável e encarregada do ato de educar nesse período, por isso vale destacar o papel da família e dos adultos que convivem com as crianças, as quais têm o primeiro contato e recebem os primeiros estímulos.

As creches e pré-escolas são o segundo local de acolhimento das crianças e diante disso cabe às instituições compreenderem que “A criança como todo ser, é um sujeito social, histórico e faz parte de uma organização que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura em um determinado momento histórico.” (PINTO; TAVARES, 2010, p. 227).

A partir dessa afirmação, podemos refletir sobre as práticas experienciadas com as crianças do Pré-II da creche de Cuitegi-PB. No relato das aulas, especialmente com a primeira turma de 2018, vemos uma professora que executa o seu trabalho, porém que em sua prática se mantém distante das crianças no sentido de interagir com elas. As aulas quase sempre expositivas e dialogadas ceifavam não só o contato mais direto com a professora, mas também com os colegas, a exemplo da aula sobre meios de transportes, em que as crianças reproduzem em seus cadernos apenas os exemplos já citados pela professora durante a explicação, não que isso seja um erro, considerando a limitação da realidade de vida dessas impostas pelas condições financeiras.

Mas um grande risco das aulas expositivas é cair na acomodação e reprodução do conhecimento passado. Sabemos que na história da educação no Brasil a abordagem tradicional foi uma das primeiras práticas de ensino a influenciar a educação formal, desde a criação das escolas jesuítas na época do Brasil colônia. Com o passar do tempo à escola cresceu e ganhou nova estrutura, a sociedade foi gerando novas necessidades e a escola foi se modificando para se adequar a essas mudanças (LUCKESI, 1990).

Novas tendências pedagógicas surgiram a fim de não só superar as correntes capitalistas e tecnicistas predominantes em grande parte da história da nossa sociedade, mas também vencer a hierarquia presente nesses modelos que recaem na relação professor-aluno. Segundo Teixeira (2018), até hoje tem se mostrado um desafio vencer a relação verticalizada entre professor e alunos, os procedimentos pedagógicos tradicionais utilizados em sala e os objetivos

mercadológicos. A educação ainda tem se mostrado rígida na aceitação dos ideais educacionais modernos de correntes progressistas como a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996) e a pedagogia crítico social dos conteúdos, seguindo ainda modelos baseados no autoritarismo do professor e na passividade do aluno.

O grande problema do ensino tradicional é o seu caráter cumulativo. Os alunos assumem uma postura passiva, não questionam, não interagem, apenas reproduzem e não progridem. Prevalece-se o grande esforço do professor em repassar os conteúdos para o aluno, dando ênfase à repetição e memorização dos conteúdos, e a postura receptiva do aluno dificultando a comunicação entre ambos. Na educação bancária, conceito apresentado por Freire (1996), se torna difícil como aponta Pinto e Tavares (2010, p.228), “Conhecer o funcionamento cognitivo e a capacidade de planejar as atividades que são realizadas, controlar suas execuções e avaliar seus resultados para detectar erros, modificar a atuação, conhecer as suas peculiaridades [...]”.

Quando o trabalho pedagógico acontece nas relações de mediação entre professor e aluno e leva em consideração todos os fatores e interações possíveis de serem estabelecidas entre ambos, a aprendizagem adquire um papel muito mais significativo, importante para o aluno. Se em grande parte da história o modelo tradicional de ensino foi adotado para responder às necessidades econômicas pensando-se na preparação e qualificação do indivíduo para o trabalho, atualmente, muitos estudos já comprovam que os modelos educacionais com posturas autoritárias, passivas e mecanicistas já não atendem as necessidades da sociedade contemporânea.

É preciso considerar as contradições educacionais existentes desenvolvidas historicamente e repensar o processo formativo das novas gerações de alunos. Afinal, qual o modelo de aluno que desejamos formar para atuar em sociedade? O grande desafio educacional atual é a construção do conhecimento no lugar de sua transmissão. Precisamos formar sujeitos que sejam protagonistas da sua própria aprendizagem.

Mais do que preparar sujeitos para receber o conhecimento pronto, devemos criar possibilidades e espaços para formar sujeitos que participem de forma ativa nos espaços escolares, questionando, pesquisando e contribuindo para a sua própria formação cidadã. A autonomia dos educandos é importante para construção da identidade de um indivíduo mais ativo e menos passivo frente às questões sociais. Ela pode ser desenvolvida em todos os níveis de ensino da educação básica, a começar desde cedo na Educação Infantil através de jogos, brincadeiras e metodologias lúdicas.

Retomando novamente a experiência na turma do Pré-II, outro aspecto que merece ser discutido dessa experiência são as punições e castigos impostos pela professora sobre os alunos

que se recusam a fazer as atividades, gerando uma relação inconsistente baseada na obediência por punição ou recompensa, se levarmos em consideração os brinquedos que algumas crianças tinham direito em sala em troca de concluírem seus deveres.

A infância é um período muito fértil no qual a criança aprende e absorve as informações com mais facilidade e, portanto, é também o momento em que a criança está construindo a sua identidade.

Segundo a educadora e médica Maria Montessori em seus estudos, ela compara a mente da criança como uma esponja absorvente. Inicialmente a mente da criança age de forma inconsciente e não consegue filtrar aquilo que lhe é ou não importante. O problema está justamente em a criança absorver tudo ao seu redor, falas humanas, comportamentos e, sobretudo, estímulos tóxicos, comportamentos ruins pelos quais a criança tenha passado e que podem comprometer o seu desenvolvimento. De acordo com Röhrs (2010, p. 67)

Tais prêmios e castigos exteriores são, permitam-me a expressão, a carteira escolar da alma, isto é, o instrumento de escravidão do espírito, destinado, não a corrigir as deformações, mas, pelo contrário, a provocá-las. De fato, as recompensas e os castigos são para coagir as crianças a seguirem as leis do mundo, assim como as de Deus. “As leis do mundo”, para as crianças, são quase sempre ditadas pelo arbítrio do adulto que se investe de uma exagerada, ilimitada autoridade.

Segundo a autora, uma das causas que leva o professor a exercer esse disciplinamento na criança é o fato de estar muito atarefado e, por isso, acaba exigindo a disciplina e a atenção forçada do aluno fazendo uso de prêmios ou castigos para coagi-los instantaneamente. Muitas vezes por medo de gerar uma desordem, acreditamos que sem prêmios ou castigos às crianças não vão saber se comportar e a situação fugirá do controle, porém no geral não é isso que acontece.

Quando uma criança é recompensada por um bom comportamento, elas repetem a ação não pelo bom comportamento, mas pela intenção de receber novamente a recompensa. O mesmo acontece com o castigo, quando uma criança é flagrada fazendo algo errado e é castigada, ela deixa de evitar esse comportamento não por interpretar que é ruim ou errado, mas o fazem para evitar o castigo.

É nesse sentido que o meio exerce o importante papel na formação do aluno. Os estímulos provocados pelo professor/a no aluno podem ter um impacto positivo ou negativo no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Por meio de um ambiente saudável, enriquecido e favorável, pode-se garantir uma formação holística para o aluno e permitir que ele tenha mais liberdade, autonomia e chances de atingir suas potencialidades.

Precisamos ter consciência que “Todas as crianças gostam de aprender e de fazer, e quando isto não ocorre é porque alguma coisa não está indo bem.” (PINTO; TAVARES, 2010, p.229). Diante disso, cabe ao professor refletir e avaliar a sua prática pedagógica, procurando detectar as causas da rejeição dessas crianças em participar das atividades, que podem estar associadas a diversos fatores que vão desde a estimulação inadequada, a falta de maturidade da criança, problemas emocionais ou algum distúrbio, para impedir que venha a ocorrer futuramente o fracasso escolar desses alunos.

Dentro da experiência, podemos nos deter a aula do dia 20 de novembro e a atividade realizada pela professora com os alunos que deixou muitos aspectos a desejar. Considerando o Brasil como um país miscigenado e reconhecendo a importância da cultura africana e suas contribuições durante a história da nossa nação, bem com as lutas históricas travadas até aqui a fim de superar os preconceitos e a exclusão ainda fortemente praticados contra os negros, veremos então a importância por trás da história dessa data dedicada ao “Dia da Consciência Negra”.

Contudo, entendemos que essa discussão não deve se limitar à simples comemoração do dia 20 de novembro, ela deve ir além! Ela pode e deve remontar a histórias e a cultura africana, tal qual como conhecemos sobre Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência negra na história do nosso país, que devido às suas habilidades de guerreiro, liderança e coragem ganhou o respeito e a admiração de seus compatriotas, vindo a ser assassinado em 20 de novembro de 1695 após ter seu esconderijo descoberto. Esse é apenas o primeiro passo a ser dado.

Muitos estudos apontam para a necessidade de uma “consciência humana”, por acreditar que somos todos humanos e iguais. Contudo, há muito que se falar de consciência negra em um país onde nem todos desfrutam dessa humanidade.

A verdade é que enquanto vivermos em um país perdurado pela desigualdade será necessário ter no calendário civil uma data e mais que isso, para refletirmos sobre a questão racial, lutar pela igualdade, inclusão e vencer as ideologias racistas.

Vemos nessa trajetória também questões de gênero, raça, religião, etnia etc., todos esses aspectos que de forma sucinta, poderiam ser aproximados à realidade de vida dessas crianças e mereciam ser trabalhados em sala, tramitando entre os princípios presentes nas DCNEI que enfatiza as propostas pedagógicas nessa etapa devem respeitar os seguintes princípios: “Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 16).

Além disso, podemos citar a função sociopolítica e pedagógica presente no documento que diz que o trabalho pedagógico deve acontecer:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 17).

Perante o exposto, comparando a proposta contida neste documento e a atividade desenvolvida em alusão a essa data, nos deparamos com uma prática de ensino engessada, mais preocupada com a execução de atividade escrita do que com a formação crítica da criança. A data em memória a consciência negra é importante para lembrar que as lutas desse povo não são de hoje, que as diferenças existem e se expressam não apenas nas características físicas, mas em nosso jeito de ser, nas diferentes culturas e línguas de um povo, logo, devemos encará-las como algo natural e que deve ser respeitada. Também não podemos cair no discurso de que "todos somos iguais", pois seria uma farsa, além de ser perigoso por camuflar e apagar as diferenças. As diferenças existem e ser diferente é maravilhoso, por isso as diferenças merecem ser valorizadas e respeitadas, o que não deve ser incentivado é a discriminação e a intolerância, e a escola tem um importante papel na educação antirracista.

Não menosprezando a atividade de pintura desenvolvida pela professora, sabendo que esta é uma característica da Educação Infantil, no entanto, apenas o ato de colorir neste momento não se mostra o suficiente, considerando a orientação da DCNEI. Além da atividade proposta pela professora, ela poderia ter trazido outros recursos didáticos para dar subsídio e incrementar a aula, tais como uma animação infantil acerca do tema como um curta-metragem, por exemplo, poderia ter trabalhado a literatura trazendo alguma história relacionada à cultura Afro como por exemplo o livro "Obax" do autor André Neves, que além de trazer belas ilustrações engloba muitos aspectos da cultura africana em uma história repleta de magia.

Outra alternativa seria trabalhar dentro da sala de aula, a partir de algum poema ou texto a questão da identidade, diferenças e características físicas das crianças podendo envolver as diferenças físicas e culturais entre as próprias famílias dos alunos, pedindo que elas fizessem um autorretrato e identificassem em si ou então em seus familiares e colegas traços de raiz africana e depois discuti-los. E não para por aí, a professora poderia ter trazido alguma brincadeira ou brinquedo de origem africana para utilizar, mostrar ou até mesmo confeccionar junto com as crianças.

Diante disso podemos citar a fala das autoras Pinto e Tavares (2010, p. 231), quando apontam que:

O lúdico é uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o **desenvolvimento cultural**, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. [Grifo nosso].

Fora isso, outro acontecimento que merece destaque no trabalho desenvolvido pelas professoras nessa turma, em especial a professora titular, foi à situação ocorrida na hora do intervalo, quando ela se reuniu com as crianças para uma brincadeira de roda. O ensino e a aprendizagem bem-sucedidos dependem muito de o professor estar convencido do que significa brincar, ou em outras palavras, dos méritos de uma determinada filosofia, método ou estilo (MOYLES, 2002).

Desse modo, além de conseguir reunir os alunos e despertar neles o interesse em participar da brincadeira, garantindo-lhes prazer e diversão, através do brincar a professora pôde criar um espaço para a interação, a aquisição de conhecimento sem medo e sem estresse, já que as brincadeiras de rodas possuem aspectos sociais, culturais e valores arraigados ao longo do tempo.

Sendo assim, as brincadeiras se constituem também como fonte de conhecimento histórico, à medida que vão sendo repassadas de geração em geração, carregadas de significados culturais e preservadas na memória da coletividade. Contudo, alguns educadores não consideram o lúdico como fator importante no processo de ensino e aprendizagem e, dessa forma, não desenvolvem práticas lúdicas por medo de acarretar, por exemplo, na desorganização.

Outros, porém, compreendem o educar através da ludicidade como algo indispensável e parte da necessidade humana não só de crianças, já que o brincar ocorre em todas as idades e até os animais brincam, mas se faz uma necessidade principalmente delas, já que através das brincadeiras as crianças se comunicam, desenvolvem sua criatividade, motricidade e seu cognitivo. Porém há aqueles professores que não se dispõem a sair da zona de conforto e a abandonar os métodos tradicionais de ensino e assumir uma postura mais dinâmica por demandar mais trabalho, pesquisa, tempo e dedicação.

Mas será que assumir uma postura lúdica significa limitar-se a desenvolver um conteúdo só a partir de jogos? Para responder essa questão avançaremos para a experiência com a nova turma de 2019.

A experiência com a segunda turma do Pré-II iniciou-se com um menor número de alunos, o que representou um ponto positivo na hora de atender às dificuldades e dúvidas de cada um. Ao contrário da turma anterior, os alunos não tinham muito espaço em sala de aula para se locomoverem e brincarem, no entanto, a professora buscava sempre meios de envolver os alunos nas atividades, tornando-as mais acessíveis e atrativas possíveis. De acordo com a definição das autoras Pinto e Tavares (2010, p. 232),

A ludicidade é portadora de um interesse recíproco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo, nos quais mobilizam esquemas mentais, ativando as funções psico - neurológicas e as operatórias - mentais estimulando o pensamento.

A partir da definição das autoras sobre ludicidade, podemos afirmar que o lúdico vai muito além do uso de brinquedos e jogos, ao contrário do que costumamos pensar, a ludicidade não está limitada apenas a esses dois recursos. Trabalhar de forma lúdica significa trazer à tona características da ludicidade e não necessariamente trabalhar com jogos. Para enriquecer sua aula de forma lúdica, o professor pode se utilizar de materiais concretos, trabalhar contações de histórias, planejar situações que envolvam a postura ativa dos alunos, em que haja motivação, aproximação com a sua realidade, estimulação da sua criatividade, e talvez, o mais desafiador seja despertar a motivação espontânea do aluno em querer participar e aprender.

Podemos perceber diante desses fatores, que adotar uma postura lúdica nas aulas é colocar a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, tornando-a protagonista de sua própria história enquanto sujeito social. O trabalho da professora com a segunda turma foi desafiador, uma vez que o espaço da sala de aula não garantia o conforto necessário para desenvolver atividades na qual as crianças pudessem movimentar livremente seus corpos. Apesar disso, a professora desenvolveu ao longo do ano, atividades em que as crianças pudessem construir autonomamente suas produções sem deixar de socializá-las.

Na primeira aula da professora, podemos ver um pouco do lúdico em sua proposta de atividade, a partir do momento em que as crianças são provocadas a não apenas realizar a escrita e o reconhecimento de letras, mas também a construir uma autoimagem de si por meio de um desenho. Conforme as crianças se representavam no desenho, elas iam socializando sua caricatura com as demais, dessa forma a professora conseguiu que mesmo no primeiro dia de aula algumas crianças interagissem entre si, rompendo a timidez e o distanciamento inicial.

Uma das características da ludicidade é justamente a capacidade de envolver as crianças a exercerem a socialização, pois além de aprender no brincar individual, as crianças aprendem

também no brincar coletivo, interagindo com outras crianças ou até adultos, dependendo com quem elas estejam brincando.

As experiências lúdicas do educando, inseridas no seu cotidiano, fazem parte de seu desenvolvimento integral no que concerne à necessidade de movimento, de criação e recreação, de percepção do meio ao explorar objetos e representar papéis. Todas essas vivências identificam as áreas sensório-motora, afetiva, cognitiva e social (RAU, 2013, p. 52).

Dando prosseguimento para a segunda aula registrada com essa turma, temos a realização de uma aula temática sobre a Páscoa. Essa atividade foi desenvolvida por outra professora e teve como atividade principal a pintura do desenho de um coelho com tintas guache e pincéis. A atividade despertou o interesse das crianças em participar, produzir e manusear pincéis e tintas.

Além de contribuir para a socialização e a partilha dos materiais entre os alunos que tiveram que se organizar nesse sentido, as crianças estavam entusiasmadas, envolvidas e completamente empenhadas em dar o melhor de si para fazer a pintura mais bonita. Essas características e o prazer despertado através da forma como a professora pensou a atividade, abriu portas para a ludicidade, pois as crianças estavam concentradas e motivadas por uma competição saudável. É possível dizer que o lúdico despertou a motivação dos alunos, que Avelar (2015, p. 74) define como sendo “os motivos que mantêm o indivíduo ativo até que suas necessidades sejam satisfeitas.” Deste modo a motivação é fator fundamental no processo de ensino aprendizagem e que exige que o professor também esteja motivado para realizar de forma satisfatória o seu trabalho com os alunos.

Perante essa experiência, compreendemos o quão importante é o olhar docente sobre as atividades propostas para as crianças, capaz de construir uma atividade que gere divertimento e ao mesmo tempo aprendizado para aqueles que participam. Entre os grandes desafios do professor da educação infantil, podemos citar a inserção do lúdico dentro do ambiente escolar de forma educativa, a pouca disponibilidade de recursos lúdicos e a aceitação da ludicidade pelos pais dos alunos, que muitas vezes têm um olhar pejorativo sobre essa ação.

É preciso distinguir o brincar que acontece dentro e fora da escola, pois ainda que se tratem de uma atividade típica das crianças, o brincar dentro da escola possui um caráter muito mais educativo e direcionado pedagogicamente, com vistas a atingir objetivos e finalidades traçados e previamente planejados pelas professoras. Através do lúdico em sala de aula é possível aprender os conhecimentos socialmente institucionalizados como matemática, português, ciências etc.

Tomando as três atividades de matemática realizadas pela professora provisória nos dias 09/07/19, 16/07/19 e 11/09/19, analisamos três exemplos de aulas ministradas pela professora e com diferentes resultados no alcance do desempenho dos alunos. Sabemos que a matemática está presente em nosso dia a dia em diversas situações, entre o principal exemplo podemos citar as compras, vendas, na administração de despesas, em número de roupas, calçados, telefones etc., contudo, ela ainda se mostra uma grande vilã dos alunos quando nos referimos a ela em sala de aula. A aula do dia 09 ministrada pela professora sobre adição foi toda pensada de forma concreta, o que garantiu boa parte do resultado em termos de aprendizagem escolar. A produção do painel como uma espécie de jogo, usando materiais recicláveis como garrafas pets, foi uma ação ecologicamente educativa e também um instrumento essencial para levar as crianças a uma dimensão lúdica dentro da matemática.

Enquanto as crianças se deslocavam de seus lugares para responder aos problemas matemáticos no painel, elas tinham a oportunidade de manusear um material diferente do habitual lápis e caneta para responder à atividade. Além dessa atividade permitir a professora sondar o nível de aprendizagem dos alunos com relação ao assunto mediante a dificuldade ou facilidade dos alunos em resolver a soma, ela permitiu a participação e contribuição dos colegas para ajudar aqueles alunos com mais dificuldade. Nesse sentido, o jogo foi usado com uma intencionalidade pedagógica e como estratégia para capturar o interesse dos alunos. Segundo Teixeira e Volpini (2014 p. 82) “O lúdico é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver a criança de forma única, intensa e total possibilitando demonstrar sua personalidade e conhecer melhor a si mesma.”

As crianças entre 4 e 6 anos de idade adoram novidades e isso envolve pessoas, objetos, lugares. Elas se concentram durante pouco tempo nas atividades e isto requer do professor uma habilidade de troca constante de ações e inovações. Além disso, nessa fase as crianças precisam de atividades que lhes insiram algumas regras, ao mesmo tempo em que desafiem sua imaginação, sua capacidade de fazer e são crianças que adoram mostrar o que sabem fazer (SALOMÃO; MARTINI; MARTINEZ, 2007).

A segunda atividade do dia 16 se mostrou com um viés mais tradicional. A produção do cartaz em grande parte pela professora, talvez pelo fato de querer deixá-lo “apresentável” para a exposição durante a semana da matemática, se mostrou uma ação excludente por parte dos alunos que não puderam participar em sua maioria da produção do mesmo. Nessa atividade as crianças foram orientadas a fazerem bolinhas com papel crepom. Pouca coisa foi explorada nesta aula, o assunto era o mesmo “soma”, porém a atividade permitiu aos alunos trabalhar apenas a coordenação motora fina e a contagem.

A partir dessa experiência podemos destacar dentre os fatores essenciais para a realização de uma atividade lúdica e educativa, a importância do olhar do docente desempenhado pelo professor sobre o seu planejamento e a autoavaliação nesse processo. Como afirma Brougère (2014), o jogo em si não é autoeducativo e engana-se quem pensa dessa forma. Pois para que seja educativo exige-se estruturá-lo com um olhar pedagógico.

A ludicidade para que esteja presente no processo de ensino e aprendizagem depende da atitude pedagógica do professor. Além de propor uma aula atrativa e dinâmica, o professor deve considerar o aluno como um sujeito ativo e reflexivo nesse processo. Uma boa aula é aquela em que se consideram os interesses, as necessidades e características dos alunos, e que atende as especificidades das diferentes áreas do conhecimento e a faixa etária das crianças. É possível exemplificar essa intencionalidade pedagógica na proposta de aula de matemática do dia 11. A princípio, a professora obteve uma ideia de aula mais participativa, na qual os alunos poderiam aprender de forma ativa, prazerosa e respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos. No entanto, embora não tenha sido possível realizar a atividade como se havia pensado inicialmente, a professora não deixou de utilizar da criatividade para adaptar a atividade de forma que conseguisse promover a participação autônoma dos alunos.

Conforme Rau (2013, p. 14) “A reflexão do educador poderá apontar caminhos que atendam às exigências das novas situações educativas.” Nessa perspectiva, destacamos a complexidade do papel do professor que precisa utilizar de várias linguagens e de diferentes instrumentos pedagógicos para alcançar seus objetivos educacionais e vencer os desafios e limitações impostos à sua prática docente.

As aulas dos dias 03 e 17 de setembro foram ministradas de maneira muito similar. A primeira trata de uma aula temática prévia sobre o dia da independência do Brasil. Durante a aula a professora explica e dialoga com os alunos sobre a representação das cores da bandeira do nosso país e o seu significado. A explicação é sucinta e bem breve, todavia, as crianças interagem, observam a professora e compartilham suas opiniões e conhecimentos sobre o que pensam do assunto.

Para a atividade é construído um cartaz de uma nova bandeira do Brasil, mas dessa vez feita pelas crianças com a ajuda da professora. Na atividade a professora usou materiais como folha de ofício, tinta guache, pincel e o próprio corpo das crianças ao melar suas mãos com tinta e carimbar para formar a bandeira. O trabalho da professora nos remete ao que aponta novamente a autora Rau (2013, p. 17),

[...] considerar a ludicidade como recurso pedagógico requer que você, **educador**, debruce-se diante das diversas brincadeiras infantis e das suas relações com o aporte teórico, **explore recursos e materiais**, organize objetivos e elabore espaços e ambientes que **favoreçam as ações educativa e recreativa**. [Grifos nossos].

A última aula observada no dia 17 foi sobre a escrita do alfabeto em letra cursiva. A aula foi toda expositiva e a atividade foi transcrita pelos alunos do quadro para o caderno. O objetivo da professora com essa aula foi levar as crianças a memorizar e/ou interiorizar o alfabeto completo em outro formato de letra que as crianças não estavam habituadas, a letra cursiva. A partir da atividade a professora pode ver quais crianças estavam com mais dificuldades em escrever o alfabeto e também no manuseio do lápis e organização da escrita no caderno, isto é, as crianças que apresentavam mais dificuldade com a motricidade fina e na organização do tamanho e posição das letras.

A partir desse modelo de atividade vemos uma aula mais tradicional e que muitas crianças sentiram dificuldade em participar, seja pela falta de interesse, pela depreciação do assunto ou simplesmente por não terem desenvolvido habilidades e adquirido conhecimentos necessários para fazê-la. Uma das dificuldades de muitos docentes diz respeito a adaptação de certos conteúdos para uma metodologia lúdica, a elaboração e confecção de recursos lúdicos, pois isso requer do professor criatividade e destreza em contemplar em dados conteúdos metodologias e linguagens interessantes aos alunos, que tragam significação histórica e cultural também da ludicidade para essa educação. (RAU, 2013).

As experiências a partir da observação das aulas ministradas pelas professoras em ambas às turmas do Pré-II, nos mostram a presença da ludicidade ainda que de forma tímida no processo educacional na educação infantil. Na maior parte das atividades vemos a ludicidade presente em sala de aula, no entanto, outros momentos nos levam a ter que o lúdico é utilizado como um recurso à parte capaz de incrementar as aulas. A concepção da ludicidade apenas como um instrumento que auxilia a transposição de conteúdos para o desenvolvimento do educando não é suficiente.

A ludicidade mais do que envolver os alunos, fornece para eles o papel de atores dentro do processo de ensino, permitindo ao professor resgatar a cultura não só de jogos e brincadeiras, mas também das áreas de conhecimento das matérias de forma mais atrativa. Segundo Teixeira e Volpini (2014, p. 77), “O brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir, explorar e reinventar os saberes. Refletem sobre sua realidade e a cultura em que vivem.”.

Além de respeitar os direitos da criança presentes em documentos norteadores como os DCN's e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pesquisas atualmente têm apontado a necessidade de a escola desenvolver os conteúdos não apenas de forma prática e imediatista, mas respeitando as fases de desenvolvimento dos educandos e atendendo as necessidades de cada faixa etária. É através da ludicidade, reconhecendo esta como um dos recursos pedagógicos essenciais, que é possível o professor atender a esses objetivos que demanda, especialmente, o universo infantil. A ludicidade se apresenta, pois, como uma possibilidade para se pensar o tipo de sujeito que se deseja formar, uma vez que ela contribui para a formação de um sujeito autônomo, reflexivo e permite estabelecer relações significativas com o meio.

Nesse sentido, nos cabe também pensar o perfil de profissional docente que vem sendo formado e se estes estão sendo de fato preparados para atender a essas necessidades, pois é necessário que a ludicidade seja repensada constantemente pelo docente. Em razão de que muitos profissionais saem das graduações sem conseguir estabelecer uma relação de interação entre a teoria do campo acadêmico e a realidade educacional em que irá atuar. Isto aponta em alguns casos a falta de clareza do perfil profissional que emergem dos currículos fragmentados das instituições de ensino superior, que se mantêm distantes da realidade das escolas.

Por isso, se faz importantes programas de incentivo a formação inicial e acadêmica como o PIBID, a Residência Pedagógica entre outros, que contribuem para a formação de profissionais mais capacitados que adentram a realidade da sala de aula da rede pública mais cedo através dos Estágios Supervisionados do curso, criando vínculos com professores e alunos, pois mais do que vocação para exercer a docência, é preciso à experimentação e uma sólida formação teórico-prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discutir e refletir acerca dos desafios da ludicidade em sala de aula na educação infantil, concluímos através da experiência relatada neste trabalho que a ludicidade tem uma contribuição importante para o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais. Através das brincadeiras as crianças se expressam, fantasiam, simulam, aprendem, internalizam regras e desenvolvem o controle sobre suas emoções e sentimentos, sendo assim, a criança pode ser compreendida como um ser brincante. No viés educacional, a brincadeira além de ter sua importância vital na infância, ela estimula os alunos a participarem das aulas, interagirem entre si e com as professoras em sala e, além disso, permite a professora avaliar o desempenho e as dificuldades dos alunos a partir do envolvimento do educando nas atividades, como foi constatado através desta experiência.

Ressaltamos então a importância e o papel do professor mediador, criativo, estimulador e que se mantém atualizado, em reconhecer e acolher as necessidades das crianças proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento dos educandos, isto é, um ambiente lúdico e educativo para que a criança sinta prazer em aprender e se sinta mais confiante, tendo a ludicidade como instrumento indispensável de trabalho pedagógico. E não somente isso, mas também a importância do apoio da comunidade escolar, dos demais professores, coordenadores e familiares dos alunos no reconhecimento, na promoção de formações, disponibilização de recursos e no trabalho em conjunto para que o(a) professor(a) se sinta mais seguro e estimulado a desenvolver esse tipo de trabalho.

Embora muito já se discuta sobre as contribuições dos jogos e brincadeiras na EI e atualmente ambos já tenham se tornado um direito inerente as crianças vigente em documentos e declarações, destacamos entre os principais desafios a necessidade de fazer prevalecer nas práticas educativas diárias em sala de aula o direito a brincadeira vigente em documentos e declarações, uma vez que nem sempre eles são garantidos, a exemplo da experiência vivenciada neste trabalho, na qual nos deparamos com duas realidades de ensino diferentes, na primeira prepondera o caráter mais tradicional e na segunda evidenciamos o caráter mais lúdico, envolvendo atividades além da reprodução da escrita.

Com base na observação durante esta experiência, frisamos ainda a importância da formação inicial e continuada dos professores da EI, pois sabendo que a formação acadêmica precede a formação profissional, esta será em grande parte a corresponsável junto ao educador no desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico que abranja a ludicidade. Consideramos que além de sua importância valorativa para os profissionais da área da educação, a formação

continuada é importante porque fornece ao professor subsídios para que este possa estar se atualizando em suas práticas de ensino, compartilhando suas experiências docentes e estar despertando para novas ideias de ensino, alimentando sua criatividade, investindo em novos recursos e, assim, unindo o útil ao agradável.

A valorização da ludicidade na educação infantil tem uma relação estrita com a concepção que o professor tem sobre a mesma, tal como a sua importância no processo educacional para o desenvolvimento dos alunos, devendo ser bem acolhida pelo educador, sendo este o principal agente responsável por proporcionar as crianças da EI o direito de aprendizagem.

Desta forma, as práticas lúdicas em sala só serão possíveis mediante a atitude do adulto, ou seja, a disposição do professor em gerenciar tempo e realizar planejamento. Quanto mais diversificado for o processo de ensino e aprendizagem e a variedade de recursos pelo qual os alunos passarem, mais rico será o resultado dessa formação, que irá contribuir ainda mais para o desenvolvimento integral dos sujeitos e a ampliação de suas potencialidades na primeira infância.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

AVELAR, Alessandra Cândida. A motivação do aluno no contexto escolar. **Anuário de Produções Acadêmico-científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia**, Araguaia, v. 3, p. 71-90, 2015. Disponível em: <https://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/download/271/244>. Acesso em: 30 maio 2021.

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

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

_____. Ministério da Educação. PIBID – Apresentação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>. Acesso em: 19 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

BOUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, Brasília, v.8, n. 14, 2014. p. 5-20.

CARNUT, Leonardo; MENDES, Áquilas; GUERRA, Lúcia Dias da Silva; GORAIEB, Thaís Teodoro; LOPES, Tarsila Teixeira Vilhena. SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO MÉTODO PARA ELABORAR A CRÍTICA POLÍTICA. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 01-19, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/317/186>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CHAVEZ-TAFUR, Jorge. **Aprender com a prática**: uma metodologia para sistematização de experiências. Brasil: AS-PTA, 2007.

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

GERHARDT, M. C.; FRANTZ, W. Educação popular e movimentos sociais. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 1, p. 92-104, 13 jun. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/46367>. Acesso em: 24 abr. 2021.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2.ed. revista. – Brasília: MMA, 2006.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização de Experiências: Aprender a dialogar com os processos**. Lisboa: Ed. CIDAC, 2007.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 1.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **SABERES**, Natal - RN, v. 1, n. 11, p. 94-100, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Larissa%20Pontes/Downloads/6685-Texto%20do%20artigo-16818-1-10-20150212.pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

MORAES, Maíra Carvalho de. A sistematização de experiências na prática: a pesquisa sobre a história da ocupação do bairro Vila Operária III, em Guarulhos (SP). **Extraprensa**, São Paulo, v.11, n.esp., p.52-63, jun. 2018.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 17-30.

PIBID. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência UEPB**. Disponível em: <http://www.pibiduepb.com.br/sobre.php>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PINTO, Cibele Lemes; TAVARES, Helenice Maria. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010. Disponível em: <https://jogoscooperativos.files.wordpress.com/2012/06/lc3badico.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2021.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2013. p. 12-23. Disponível em: academia.edu/37226883/A_LUDICIDADE_NA_EDUCACAO_IBPEX_DIGITAL. Acesso em: 08 de julho de 2021.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Massangana, p.x-x, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-123724/maria-montessori>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine; JORDÃO, Ana Paula Martinez. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFOCANDO A BRINCADEIRA E AS SITUAÇÕES DE ENSINO NÃO DIRECIONADO. **Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos.**, [s. l.], p. 1-21, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

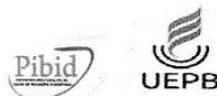
SILVA, Dulcilene Rodrigues da; TAVARES, Daniel Moreira. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 15, p. 1-14, 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/6079/4-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

TEIXEIRA, L. H. O. A abordagem tradicional de ensino e suas repercussões sob a percepção

de um aluno. **Revista Educação em Foco**, São Lourenço - MG, ed. 10, p. 93-103, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/lmEcxI1>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, ed. 1, p. 76-88, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

ANEXO A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA CRECHE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CÂMPUS III
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID
SUBPROJETO DE PEDAGOGIA-CH

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome da escola: **Creche Santo Antônio**

Endereço/telefone: **Rua Paula Francinete / Bairro: Santo Antônio**

Gestor(a): **Ana Lúcia Matias**

Formação: **Pedagogia e Letras, Especialista em Psicopedagogia.**

Ideb da escola/ ano: -

2. ASPECTOS FÍSICOS:

Quantidade de salas (7)

Sala de informática (-)

Sala dos professores (-)

Secretaria (-)

Salas de aula (4)

Séries: **Jardim I, Jardim II, Pré I, Pré II.**

Quantidade de banheiros:

Femininos (3)

Masculinos (2)

Quantidade de bebedouros (3)

Cantina (1)

Quadra de esportes (-)

Biblioteca (-)

Laboratórios (-)

Quais?

Pátio (1)

Outros (X)

Quais? **Diretoria (1), Sala de brinquedos (1), Almojarifado (1).**

3. CORPO DOCENTE:

Quantidade de professores (9)

Feminino (X)

Masculino ()

Nível de escolarização dos Professores

Magistério ()

Graduação (4) – **3 cursando pedagogia.**

Pós-graduação (2)

4. CORPO DISCENTE:

Quantidade de alunos matriculados na escola (127)

Feminino (63)

Masculino (64)

Quantidade total de turmas (8)

Quais? **4 Turmas pela manhã, 4 Turmas a tarde.**

Creche (X)

Pré-escola ()
Fundamental I ()
Fundamental II ()

5. SETOR PEDAGÓGICO:

Coordenação pedagógica: -

Coordenador (-)

Formação:

Apoio Pedagógico (-)

Formação:

Inspetor (-)

Formação ()

6. SETOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO:

Quantidade de técnicos-administrativos: (1)

Masculino:

Feminino: (X)

Secretária (-)

Formação:

Quantidade de funcionários dos serviços gerais:

Masculino: (1)

Feminino: (2)

Quantidade de vigilantes: -

Masculino:

Feminino:

Merendeira (1)

Porteiro (-)

Outro (s)?

Quantos?

Quais?