

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD  
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS E NA  
FORMAÇÃO DOCENTE**

Camila Aparecida Macedo Gin  
Fabrícia Bloemer  
Josiane Alves da Silva Speck  
Juliana Martins da Silva

BRAÇO DO NORTE  
2017

Camila Aparecida Macedo Gin  
Fabricia Bloemer  
Josiane Alves da Silva Speck  
Juliana Martins da Silva

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS E NA  
FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia a Distância, do Centro de Educação a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Cléia Demétrio Pereira

BRAÇO DO NORTE  
2017

Camila Aparecida Macedo Gin  
Fabricia Bloemer  
Josiane Alves da Silva Speck  
Juliana Martins da Silva

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS E NA  
FORMAÇÃO DOCENTE**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia, do Centro de Educação a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Orientador(a): \_\_\_\_\_

Cléia Demétrio Pereira

Titulação: Mestre em Educação

IES de origem: Universidade do Estado de Santa Catarina

Braço do Norte, 26 de junho de 2017.

Dedicamos este trabalho a Deus, e nossos familiares,  
por tudo o que eles significam em nossas vidas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, autor das nossas vidas, que nos concedeu saúde e sabedoria ao longo desta caminhada. Nosso maior mestre em todos os momentos, nosso porto seguro, quando as ondas da vida tornam-se turbulentas.

Aos nossos cônjuges, filhos e filhas, por entenderem nossa ausência, por serem nossos companheiros em todas as etapas deste curso, e da vida. Por não nos deixarem desanimar e nem desistir, por toda a felicidade que nos proporcionam. Amamos vocês!

Aos nossos pais, pelo incentivo constante, por nos encorajarem a ser quem somos, e nos ensinarem a tornar-se uma pessoa melhor a cada dia. A família é a base de tudo!

A turma de Pedagogia a distância do polo de Braço do Norte (PEBRN-B), e nossa tutora presencial Josiane Kemper. Vocês sempre estarão em nossos corações.

A nossa Orientadora Cléia Demétrio Pereira, por sua dedicação e incentivo, suas palavras de ânimo e ensinamentos tornaram esta trajetória ainda mais especial. Em todo tempo tivemos uma amiga, e nos momentos de angústia tivemos uma irmã, muito obrigada Professora Cléia!

“Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar”  
(Rubem Alves)

## RESUMO

Este trabalho foi elaborado na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, no curso de Pedagogia a Distância da UAB/UDESC/CEAD e reúne os estágios I, II, III e IV realizados nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e em outros espaços educativos, com o objetivo de perceber as contribuições da literatura infantil nas práticas educacionais e na formação docente. Foram elaborados projetos de intervenção pedagógica, a partir da leitura de contexto, com base nos conteúdos de relações espaciais por meio de literaturas infantis. Em outros espaços educativos elaboramos um projeto de gestão intitulado 'Leitura, Escrita e Interpretação Textual, no espaço de apoio pedagógico', como proposta de intervenção. O desenvolvimento desse trabalho ocorreu por meio da pesquisa-ação, que buscou-se contextualizar, refletir e intervir nos campos de estágios. Os resultados alcançados apontam que interdisciplinaridade nas práticas educacionais, a literatura e as brincadeiras constituem-se em um amplo campo de estudos para a educação, e contribuem, diretamente, na formação docente e na formação integral das crianças.

**Palavras-chave:** Literatura infantil, formação docente, práticas educacionais.

## ABSTRACT

This work was elaborated in the course Supervised Curricular Internship IV, in the Distance Pedagogy course of the UAB/UDESC/CEAD and it includes the stages I, II, III and IV carried out in the initial years of elementary education, in the children's education and in other educational spaces, In order to understand the contributions of children's literature in educational practices and in teacher education. Projects of pedagogical intervention were elaborated, starting from the reading of context, based on the contents of spatial relations by means of children's literatures. In other educational spaces we elaborated a management project entitled 'Reading, Writing and Textual Interpretation, in the area of pedagogical support', as a proposal for intervention. The development of this work occurred through the action research, which sought to contextualize, reflect and intervene in the stages fields. The results show that interdisciplinarity in educational practices, literature and play constitute a broad field of studies for education, and contribute directly to teacher training and the integral formation of children.

**Keywords:** Children's literature, teacher training, educational practices.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE....</b>	<b>12</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....</b>	<b>14</b>
2.1 O PERCURSO DO ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	14
2.1.1 Leitura de contexto e caracterização do campo nos Anos Iniciais.....	14
2.1.2 Elaboração e execução do projeto de intervenção docente nos Anos Iniciais.....	17
2.1.3 Análise crítica e reflexiva da prática pedagógica nos Anos Iniciais.....	21
2.2 O PERCURSO DO ESTÁGIO EM OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS.....	23
2.2.1 Leitura de contexto e caracterização do campo em outros espaços educativos.....	23
2.2.2 Elaboração e proposição do projeto de gestão em outros espaços educativos.....	23
2.2.3 Análise crítica e reflexiva da prática pedagógica em outros espaços educativos.....	24
2.3 O PERCURSO DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
2.3.1 Leitura de contexto e caracterização do campo na Educação Infantil.....	25
2.3.2 Elaboração e execução do projeto de intervenção docente na Educação Infantil.....	28
2.3.3 Análise crítica e reflexiva da prática pedagógica na Educação Infantil.....	33
<b>3 CONTRIBUIÇÕES DOS CAMPOS DE ESTÁGIOS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>35</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>45</b>

## INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado é uma parte do currículo de extrema relevância na formação do futuro educador porque é a oportunidade de experiência e realização, na prática, mediada pelo conhecimento teórico adquirido no decorrer da sua formação acadêmica. “Tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores” (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 18).

Este trabalho apresenta nossa trajetória de pesquisa-ação em três espaços de Estágio (anos iniciais, educação Infantil e em outros espaços educativos), realizada na Escola Municipal Antônio Rohden em Braço do Norte/SC. Iniciamos o estágio fazendo uma leitura de contexto desses espaços, e, em seguida elaboramos propostas pedagógicas, através de projetos de intervenção, organizados em sequências didáticas como planejamento das aulas.

Os projetos de intervenção foram os instrumentos que nos orientaram na prática docente nos anos iniciais e na Educação infantil. Para outros espaços educativos, aqueles que não tem objetivo de escolarizar - espaço educativo não formal, elaboramos uma proposta de gestão sem que fosse necessário intervir neste campo.

Para os anos iniciais e a educação infantil abordamos o tema ‘Relações espaciais’, cujo planejamento das atividades, contamos com alguns autores que nos ajudaram a compreender a importância das relações espaciais no convívio social dos sujeitos, tais como Le Boulch (1987), Assunção e Coelho (1996) e Callai (2015).

Nos anos iniciais e na educação infantil, nossa proposta principal foi norteada pelo uso de literaturas infantis, a partir da interdisciplinaridade, com atividades lúdicas e literárias. Garantir o direito de brincar da criança implica em saber ver e ouvir as necessidades reais delas, assim como propiciar espaços para que as brincadeiras ocorram.

No espaço educativo não formal (apoio pedagógico) compreendeu-se a necessidade de oportunizar práticas-pedagógicas que visam a alfabetização plena na leitura e escrita desses alunos, com a intenção de diminuir o número de repetências e problemas de interpretação do código linguístico no 4º e 5º ano do ensino fundamental. Com as observações e constatações, elaboramos este projeto com seguinte tema: Leitura, Escrita e Interpretação Textual, no espaço do apoio pedagógico. Nessa construção, foi uma proposta em que não houve intervenção, buscamos desenvolver ações que objetivassem proporcionar aos alunos participantes do projeto, atividades diversificadas que contribuíssem no processo de alfabetização, da leitura e escrita, conseqüentemente, e, para elevar a autoestima dos alunos atendidos.

A organização desse trabalho está dividido em três partes: Na primeira parte apresentamos os pressupostos teórico e metodológicos que nos ajudou a compreender o estágio curricular supervisionado na formação docente. Na segunda parte trazemos a leitura de contexto e as nossas reflexões acerca dos campos de estágio onde buscamos intervir. E, a última parte discutimos sobre as contribuições dos campos de estágios como espaço de formação docente, finalizando com as conclusões.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio consiste em uma das atividades mais importantes do curso de pedagogia, pois é o momento que permite ao acadêmico articular os conceitos teóricos e técnicas práticas, vivenciadas no campo de estágio, como o observar, pesquisar e refletir sobre a ação educacional e transformar numa relação dialética.

Para Barbosa (2009, p. 91):

São as experiências de estágio que permitem o contato dos acadêmicos com o aluno, ser humano que é a razão do trabalho do professor. Não obstante, o estágio permite explorar situações teóricas e práticas, que envolvem a interação, o respeito e os vínculos estabelecidos na relação entre professor e aluno.

Desse modo, os acadêmicos têm a necessidade de conhecer e intervir no campo educacional, oportunizando, desta maneira, teoria e prática das atividades educativas, levando a refletir suas ações pedagógicas atreladas a realidade da comunidade escolar.

Ostetto (2012, p. 129) diz que o professor exerce uma função necessariamente relacional, e que por tanto, precisa “[...] estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se”. Diante disto, concebemos o estágio curricular supervisionado como uma prática altamente reflexiva, tanto da realidade educacional, quanto de nós mesmo, em nossas práticas pedagógicas. A autora ainda descreve o estágio curricular como “[...] uma jornada rumo a si mesmo”. (Ostetto, 2012, p. 128), antes de tudo, o estágio nos leva a uma auto reflexão das nossas práticas.

Para Tardif e Lessard (2005), o estágio é uma descoberta de si no trabalho. Sendo assim, os acadêmicos têm a necessidade de conhecer e intervir no campo educacional, oportunizando desta maneira a vivência da relação entre a teoria e prática das atividades educativas, levando a refletir suas ações pedagógicas, atreladas a realidade da comunidade escolar.

Tais posições nos ajudam compreender o Estágio Supervisionado, como uma parte do currículo de extrema relevância na formação do futuro educador porque é a oportunidade de experiência e realização, na prática, mediada pelo conhecimento teórico adquirido no decorrer da sua formação acadêmica. “Tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 18).

A partir desta concepção pode-se pensar no estágio como método de formação de futuros profissionais da educação capazes de refletir, acerca das ações pedagógicas observadas e das teorias estudadas. Para tanto, temos alguns documentos oficiais que nos amparam

legalmente neste ato. Dentre alguns preceitos legais que normatizam as propostas de estágio no Brasil está a Lei nº 11.788 que define o estágio supervisionado como um

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Pode-se dizer que o estágio, é uma atividade que conduz o aluno dos vários graus de ensino a uma relação de teoria e prática, tendo em vista o aprendizado da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

No entanto, para que se adentre ao campo de estágio, é necessário buscar uma metodologia que dê conta das atividades previstas, para tanto a pesquisa-ação, é o método mais qualificado para esta tarefa pois:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma auto reflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas e de situações onde essas práticas acontecem. (KEMMIS, e M.C. TAGGART. 1988 apud Elia e Sampaio. 2001, p. 248).

Podemos entender a pesquisa-ação como um dos momentos onde podemos refletir acerca da prática docente. A identidade de um professor reflexivo se (re)constrói - diante da compreensão da sua significação social, e da constante reformulação dos significados, tanto da prática docente, - como do modelo político e cultural no qual está inserido.

Compreendemos que a ação do professor pesquisador é contínua, portanto ela deve fazer parte de todo o percurso profissional do educador, um professor que investiga sua prática docente e contexto escolar é capaz de compreender quais são as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Esta parte do trabalho apresentamos o contexto dos espaços educacionais em que realizamos os estágios: nos anos iniciais, outros espaços educativos e educação infantil.

Inicialmente, realizamos o estágio nos três contextos, em que se observou e descreveu a leitura de contexto. Nessa etapa, dispomos a observar o campo de estágio e fazer um levantamento de documentos legais e aportes teóricos capazes de auxiliar-nos na construção dos projetos de intervenção.

Os projetos de intervenção foram os instrumentos que nos orientaram na prática docente nos anos iniciais e na Educação infantil. Para outros espaços educativos, aqueles que não tem objetivo de escolarizar - espaço educativo não formal, elaboramos uma proposta de gestão sem que fosse necessário intervir neste campo.

Vale destacar que, o campo de estágio sendo o mesmo para todos os espaços educacionais, existe diferença em sua leitura, pois a instituição observada buscou disponibilizar para educação infantil, horários, atividades e estruturas condizentes com esta etapa do ensino.

### **2.1 O PERCURSO DO ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **2.1.1 Leitura de contexto e caracterização do campo nos Anos Iniciais**

O estágio curricular supervisionado, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, foi realizado na Escola Básica Municipal Professor Antônio Rohden, que fica localizada na Rua Presidente Getúlio Vargas, 780, Bairro Santa Augusta, Braço do Norte, SC. Esta escola, tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Braço do Norte, onde oferece o suporte necessário para seu total funcionamento, integrando políticas e planos educacionais, inclusive oferecendo transporte gratuito aos alunos que moram mais distantes da escola. A turma observada e posteriormente objeto de intervenção pedagógica, foi o 2º ano do Ensino fundamental do período vespertino, composta por 23 alunos e um professor titular. O município mantém a instituição em cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que diz no seu Art. 11, que cabe aos municípios:

[...]

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (BRASIL, 1996).

Atualmente, a escola tem se orientado pela LDBEN (BRASIL, 1996), procurando também atender ao que está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), na Constituição Estadual e Federal (BRASIL, 1988), oportunizando assim um ensino dentro dos normativos legais.

A escola encontra-se situada num bairro residencial e comercial, onde boa parte das famílias são carentes economicamente, de classe média a baixa e moram na zona urbana, os pais trabalham nas mais diversas profissões alguns autônomos, do lar, funcionário público, empregados de empresas etc. As famílias têm culturas distintas, a escolaridade dos pais varia muito entre: ensino fundamental incompleto ao curso superior completo.

A Escola Básica Municipal Professor Antônio Rohden busca a interação com as famílias, para juntos proporcionarem uma educação de qualidade, ou ainda para resolver algum eventual problema que esteja acontecendo com algum aluno. A maioria dos pais são participativos nesse processo, entendem o real significado dessa interação, dessa participação, para o futuro dos seus filhos.

De acordo com as observações e reflexões acerca do “olhar e agir” sobre o ensino/aprendizagem, em específico na turma do 2º ano do ensino fundamental da E.B.M. Professor Antônio Rohden, é que passamos a relatar o que vivenciamos na segunda etapa do Estágio Curricular Supervisionado II.

A escola atende crianças e adolescentes do pré-escolar ao 9º ano do ensino fundamental, com funcionamento diário nos turnos matutino e vespertino e conta com 31 professores, que atendem as turmas de 1º a 5º ano. As salas são amplas e bem equipadas, os banheiros e o refeitório estão em bom estado de funcionamento. A escola tem uma quadra de esportes no pátio central para a realização das aulas de educação física.

No que diz respeito à LDBEN (BRASIL, 1996), no seu Art. 32, o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão. Passando a matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

O Projeto Político pedagógico - PPP (BRAÇO DO NORTE, 2014) da escola ressalta a necessidade de se trabalhar de maneira interdisciplinar, com diferentes áreas de conhecimento, buscando não fragmentá-las, mas sim, interligá-las e relacioná-las, proporcionando a formação plena dos educandos, no que diz respeito conhecimentos clássicos, realidade social e política, para que dessa forma aconteça um aprendizado significativo. Busca superar o desafio de trabalhar de maneira interdisciplinar envolvendo todas as áreas do conhecimento, a escola realiza projetos durante todo o ano letivo, com temas que envolvem todo o processo educacional.

Podemos observar que na Escola Básica Municipal Professor Antônio Rohden está engajada em uma proposta pedagógica que é desenvolvida pensando no dia a dia do educando, não interferindo em sua bagagem cultural, mas sim a respeitando como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. Os conteúdos trabalhados pela escola são organizados e defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006) onde são realizados projetos, planos de aula, entre outros, apoiando-se neste referencial.

Segundo o PPP (BRAÇO DO NORTE, 2014) da instituição, o Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal Professor Antônio Rohden está proposto segundo as concepções construtivistas de Vygotsky e Piaget para com a educação, visando uma aprendizagem emancipatória onde o aluno sinta-se capaz de viver em sociedade, possibilitando a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Em relação aos professores:

Necessitamos de profissionais aptos, habilitados e com competência polivalente para atender as necessidades do ato educativo. Paulo Freire esclarece que o docente necessita se convencer que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Sendo assim, é preciso que o educador tenha consciência de quem ensina aprende ao ensinar, pois os seres humanos são seres inacabados. Aliás, ensinar não existe sem aprender e vice-versa. (BRAÇO DO NORTE, 2014, p. 41-42).

Nesta perspectiva, compreendemos que o profissional da educação deve ser um facilitador e mediador da aprendizagem, pois na observação em sala de aula do 2º ano desta instituição viu-se a interação de aluno e professor. Corroboramos com Madalena Freire (1996, p. 3) ao dizer que “Aprendendo a olhar a si próprio, ao grupo, a dinâmica que vai sendo composta, vai alicerçando a capacidade de ler e estudar a realidade”.

Dentre os fatos observados, notamos a presença de alunos vindos de outras regiões com suas respectivas transferências para serem matriculados no 2º ano, os mesmos encontravam muita dificuldade para reconhecer as letras, ao constatar que eles ainda não estavam alfabetizados a professora passou a ministrar conteúdos diferentes que o do restante da turma,



que já estava em um nível avançado na alfabetização, diante disto, refletimos acerca da implementação da Lei 11.274 de 2006 (BRASIL, 2006), que define a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, e leva as crianças de seis anos, antes pertencentes a educação infantil, e, com essa medida política, passam a compor os anos iniciais do ensino fundamental, mas continuam sendo crianças.

Para Kramer (2006) as crianças de seis anos têm o direito de viver sua infância, mesmo que ingressem no ensino fundamental. Com a instituição da lei, não basta apenas transferir de um nível para outro, sem que se reconheça as reais necessidades da infância e que envolvem as interações e brincadeiras, que são inerentes do cotidiano das crianças, bem como, se constitui em ato pedagógico nos processos educativos. Dias (2007) relata em seus estudos que é comum encontrar tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais, práticas pedagógicas centradas nos conteúdos da escolarização, e nos métodos da aceleração da aprendizagem infantil. Neste sentido, percebemos que a escola direciona suas práticas pedagógicas para a alfabetização das crianças, o que nos inquieta e nos leva a indagar a questão da escolarização da infância.

De acordo com Kramer (2006) é preciso lembrar constantemente que as crianças de seis anos, provenientes da educação infantil, precisam de maior liberdade, por meio da brincadeira, do jogo faz-de-conta e do lúdico para reinterpretar o mundo ao seu redor e se apropriar de novos signos. Assim, “[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil e no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos” (KRAMER, 2006, p. 810).

É importante ressaltar que para um desenvolvimento educacional significativo e de qualidade, que respeitem as peculiaridades da criança, portanto, é necessário pautar nossas práticas pedagógicas nos direitos de brincar e aprender da criança, buscando integrar todas as áreas do conhecimento, a partir de atividades lúdicas. Esta questão tem sido vista como um desafio para muitas escolas, e a Escola Básica Municipal Professor Antônio Rohden vem buscando superar esse desafio, mas o caminho ainda é longo a ser percorrido.

### **2.1.2 Elaboração e execução do projeto de intervenção docente nos Anos Iniciais**

O projeto de intervenção dos anos iniciais foi desenvolvido, segundo os registros das pesquisas que foram realizadas em Estágio Supervisionado I, no momento em que observou-se os elementos intra e extraescolar da Escola Municipal Professor Antônio Rohden, sob o ponto de vista crítico, analisando a realidade do ambiente educacional, com a fundamentação teórica

que encontramos no Projeto Político Pedagógico, onde aborda-se que todo seu trabalho de ensino fundamenta-se na teoria de Vygotsky, e que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua relação com outros indivíduos e com o meio em que está inserido.

De acordo com a leitura crítica de contexto da escola e da turma de ensino formal e sua realidade educacional, viu-se a necessidade de desenvolver com os educandos conteúdos desenvolvidos a partir de projetos, que envolvesse a interação dos alunos com o meio, visando contribuir no desenvolvimento da cidadania desses sujeitos, buscando uma real interação dos conteúdos estudados com as práticas sociais.

Movidas por esta interpretação da realidade da Escola Municipal Professor Antônio Rohden nos propomos a trabalhar a seguinte temática: “As Relações Espaciais na aprendizagem e no convívio social dos educandos”, dando ênfase a questão de como esses alunos poderão utilizar dos conceitos desse tema para poder se localizar no ambiente que estão inseridos, partindo de conhecimentos que já internalizados por eles, e tecendo relações entre teoria e prática possibilitando um ensino/aprendizagem prazeroso e significativo para os alunos.

O espaço é o primeiro lugar ocupado pelo corpo e no qual se desenvolvem os movimentos corporais. Este espaço vivido com limites suaves é objeto de uma experiência emocional intensa [...] E estes movimentos corporais têm origem em diversos aspectos, entre eles os sociais e os neurológicos, que são de grande importância. A orientação espacial é a consciência do corpo com o meio. (LE BOULCH, 1987, p. 9)

Para que ocorra essa aprendizagem significativa por parte desses sujeitos, foram desenvolvidas ‘Sequências Didáticas’ que contribuirão na formação de conhecimentos dos quais os alunos poderão utilizar no seu dia-a-dia, na escola e em ambientes que denotam de conceitos sobre noções espaciais, noções estas que permitirão estarem aptos a desenvolver não só noções de lateralidade direita e esquerda, mas também topológicas (frente, atrás, embaixo e em cima), garantindo assim uma aprendizagem significativa nesta primeira fase dos conhecimentos de noções espaciais que ocorre no início do ensino fundamental, sendo que, nas próximas fases da escolaridade esses educandos possam decodificar e mapear uma leitura de mundo mais complexa como a cartografia.

Após, a leitura crítica de contexto da instituição, elaboramos o projeto de intervenção dos anos iniciais, que teve como objetivo geral, desenvolver noções de relações espaciais para o uso e convívio social. Com vista neste objetivo proposto elaboramos atividades de maneira interdisciplinar, promovendo a inclusão e a construção do conhecimento coletivo. Para a elaboração das atividades contamos com alguns autores que nos ajudaram a compreender a

importância das relações espaciais no convívio social dos sujeitos. Tais como Boulch (1987), Assunção e Coelho (1996) e Callai (2015).

A corrente teórica do pensamento geográfico crítico ajuda-nos a compreender a importância das noções de relações espaciais, pois está tornou-se um elemento presente no cotidiano dos educandos, levando em conta as práticas construtivistas da educação, considera-se que o ensino das relações espaciais e da leitura do ambiente em que o aluno está inserido é de grande relevância para a compreensão espacial e na aprendizagem do aluno, tornando-o um observador do ambiente em que está inserido e conseqüentemente oportunizando uma leitura de mundo significativa.

Orientação espacial é a capacidade que o indivíduo tem de situar-se e orientar-se, em relação aos objetos, às pessoas e o seu próprio corpo em um determinado espaço. É saber localizar o que está à direita ou à esquerda; à frente ou atrás; acima ou abaixo de si, ou ainda, um objeto em relação a outro. É ter noção de longe, perto, alto, baixo, longo, curto. (ASSUNÇÃO; COELHO, 1996, p. 91-96).

Para aprender a ler o mundo que vivemos é necessário o desenvolvimento de diferentes linguagens, dentre elas a leitura do espaço em está inserido através da representação espacial, sendo necessário que os alunos compreendam a função dos instrumentos e recursos usados nessa leitura do espaço, para que possam interpretá-los e também reproduzir as suas próprias representações de espaço.

Callai (2005), destaca que é possível lermos o mundo antes mesmo de ler as palavras, uma vez que observamos e sentimos o que está a nossa volta desde que nascemos, e a medita que crescemos esta percepção aumenta e o sentido fica mais aguçado, desta maneira, além de lermos as palavras podemos ler também o mundo por meio da representação espacial.

O espaço é o primeiro lugar ocupado pelo corpo e no qual se desenvolvem os movimentos corporais. Este espaço vivido com limites suaves é objeto de uma experiência emocional intensa (...) E estes movimentos corporais têm origem em diversos aspectos, entre eles os sociais e os neurológicos, que são de grande importância. A orientação espacial é a consciência do corpo com o meio. (LE BOULCH, 1987, p. 9).

Compreende-se contudo, que o aluno, além de ler o espaço necessite representa-lo, portanto destacamos a importância do ensino por meio de representações espaciais tais como: pré-mapas, fotografias aéreas, plantas, imagens de satélites etc. Neste sentido, as relações espaciais permitem que se possa transmitir a realidade de um determinado lugar sob a forma de representação espacial, objetivando a leitura e a interpretação de materiais cartográficos para o entendimento do espaço de convívio social do educando. Assim, trabalhar as bases das

representações espaciais nos anos iniciais é de suma importância para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e compreensão do espaço geográfico.

Ao intervir com os alunos do 2º ano pudemos perceber a grande dificuldade que eles apresentam ao identificar direita e esquerda quando o objeto, ou ponto de referência não são eles mesmos. Com isto objetivamos primeiramente explorar as relações espaciais topológicas que se limitam a um objeto, ou seja, nesse caso o próprio aluno, para que aos poucos o processo de descentração fosse percebido pelos educandos.

Para as atividades de relações espaciais topológicas, os alunos respondiam perguntas simples, dizendo o nome de quem estava sentado à sua frente, atrás, ao lado esquerdo e ao lado direito, com isso já identificamos o nome de alguns alunos e estabelecemos os primeiros contatos com a turma. Em seguida os alunos fizeram a atividade de pintar um trem que seguia direção esquerda e direita, os que iam para esquerda deveriam ser pintados de vermelho e os que iam para direita de azul, durante esta atividade apenas uma aluna apresentou dificuldades.

Progredindo nas atividades passamos a explorar as relações projetivas que acrescenta a necessidade de situar os objetos em relação a outros, durante estas atividades a turma em geral apresentou grandes dificuldades, que foram sendo trabalhadas ao longo da intervenção. Para esta etapa estava previsto o tour pela escola e construção da maquete, no entanto, tivemos muitos imprevistos, a turma estava agitada durante o tour, com isso, interrompemos o andamento das outras atividades que tinham previsão de ser realizadas no pátio da escola, uma dessas dificuldades foram as intensas atividades de educação física, por ter um número de turmas bastante grande nessa atividade ao mesmo tempo.

A atividade proposta da maquete da instituição não foi possível ser realizada por não haver material disponível. Muitos alunos encontraram dificuldade em recolher o material pelo curto espaço de tempo da atividade, devido as dificuldades encontradas para o andamento das atividades prevista substituímos o tour e a maquete pela atividade “contação de história”, a história escolhida foi: “Procurando Nemo” (Inspirada no filme), após contarmos a história e construirmos um texto coletivo, os alunos fizeram um pré-mapa do percurso que os personagens fizeram até chegar ao endereço onde o Nemo estava. Esta atividade permitiu aos alunos localizar objetos a partir de outros pontos de referência, como o trajeto que os personagens percorreram do coral até a cidade de Sidney, os alunos identificaram pontos de referência, e trabalharam de maneira lúdica e interdisciplinar que propiciou uma aprendizagem mais significativa.

Para que os alunos pudessem perceber o espaço onde estão inseridos, levamos

mapas da cidade e como atividade foi proposto que cada um identificasse o bairro onde morava, em relação a localização da escola. Os alunos puderam perceber quem morava perto ou longe da escola. Esta atividade tornou-se significativa para a aprendizagem do uso social das relações espaciais, alguns alunos nunca tinham visto o mapa da cidade, e mostravam muito interesse durante a aula. A atividade mais esperada foi dançar a música onde os alunos moviam-se conforme a letra, indicando direita, esquerda, em cima e em baixo. Os alunos mostraram interação com a música ao final percebeu-se que todos já sabiam identificar noções de lateralidade.

De modo geral as aulas foram proveitosas no processo de aprendizagem dos alunos, ao final das atividades todas as crianças apresentavam melhoria nos conhecimentos de relações espaciais. Percebeu-se que o interesse dos alunos é maior quando têm contato com materiais, que não são usados constantemente como objeto de estudo, tais como; mapas e músicas. Com isso, notamos que é necessário cativar os alunos a cada dia para que a aprendizagem ocorra de maneira prazerosa e significativa.

### **2.1.3 Análise crítica e reflexiva da práxis pedagógica nos Anos Iniciais**

A experiência de vivenciarmos o estágio nessa formação pedagógica nos proporcionou constatar, especialmente a partir da intervenção pedagógica nos anos iniciais, de conhecer, vivenciar e realizar, na prática, o conhecimento teórico aprendido no decorrer da nossa formação enquanto acadêmicos do curso de Pedagogia.

No entanto, a inquietação e a ansiedade no início das primeiras aulas desenvolvidas devido à pouca experiência, fez com que refletíssemos ainda mais sobre a importante tarefa do professor pesquisador, em estar sempre buscando se aperfeiçoar nas diversas áreas do conhecimento que abrangem a educação. Entende-se que é responsabilidade nossa, futuros educadores, em realizar um trabalho de qualidade com base teórica alicerçada em autores que contribuíram para uma educação digna igualitária e inclusiva. E para que isso ocorra na prática é imprescindível à relação com gestores, professores, secretários em geral toda a comunidade escolar e principalmente com os alunos e pais, é através desta relação e diálogo que a escola possibilitará aos educandos uma formação de princípios, podendo constituir sujeitos mais felizes e realizados.

Nesta experiência ficou evidente que a intervenção docente se constituiu, para nós futuros professores, o contato e momento de se estabelecer relações entre a teoria e a prática, pois sabemos que elas são indissociáveis, e precisam estar em harmonia para que o papel do

educador contribua de forma responsável na vida de nossos alunos enquanto seres em constante transformação. Buscou-se, através da sequência didática desenvolvida, planejar a fim de alcançar objetivos, dos quais visam solucionar as necessidades dos educandos no que se propõem a aprender sobre os conteúdos das Relações Espaciais, podendo observar o desenvolvimento cognitivo, acompanhando as mudanças que apresentaram desde o início das intervenções até ao final da sequência de ensino mediada.

Pode-se constatar que nossos mecanismos de avaliação em relação ao aprendizado foram considerados satisfatórios, pois ao final das aulas, percebeu-se a apropriação dos assuntos mediados e que realmente ouve o aprendizado, alcançando assim nosso objetivo como docentes. Uma das aulas que mais nos chamou atenção foi o momento em que trabalhamos a história do Filme “Procurando Nemo”, todos os alunos queriam participar, tanto no momento da produção do texto coletivo, como na produção do pré-mapa que desenhamos em papel pardo o trajeto feito pelos peixes até a cidade de Sidney.

Notamos também, que o planejamento e execução de aulas são dinâmicas, com recursos que despertam a curiosidade e a criatividade fazem com que os alunos se sintam interessados a produzir algo novo e não fiquem somente na reprodução de conteúdo. Quando necessitamos desses recursos diferenciados, infelizmente nem todos foram possíveis de obter de acordo com a realidade econômica da instituição, mas isso não nos fez desanimar, abandonamos algumas etapas da sequência didática, e reformulamos conforme a realidade trabalhando com materiais que estavam disponíveis, e as aulas foram de maneira geral prazerosas e muito significativas para o ensino/aprendizagem.

Por fim, o estágio de intervenção docente contribuiu não apenas com a nossa formação enquanto acadêmicos do curso de Pedagogia, mas também, como seres humanos, pois tivemos a oportunidade de vivenciar situações do dia-a-dia, aprendendo com as relações que se estabeleceram durante este processo. Entender e conhecer a realidade de uma sala de aula e do ambiente escolar, fortalecendo vínculos e possibilitando uma formação de profissionais da educação com responsabilidades.

Nesse sentido, deixamos aqui nosso parecer que este é apenas o começo da caminhada enquanto educadores, muito ainda se tem que buscar, analisar e aperfeiçoar-se no que se refere a formação do profissional da educação. Assim como, o ser humano, um sujeito em constante transformação, a educação também não é estável, ela continua mudando, novas realidades e desafios nos esperam no campo educacional. E diante disto, deixamos aqui descrito como é importante o comprometimento docente, em estar sempre pesquisando novos conhecimentos enriquecendo com bases teóricas que visam garantir as práticas educacionais, possibilitando

conhecimentos que farão a diferença na vida de nossos educandos, formando pessoas mais felizes e capazes de viver em sociedade.

## 2.2 O PERCURSO DO ESTÁGIO EM OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS

### 2.2.1 Leitura de contexto e caracterização do campo em outros espaços educativos

O estágio curricular supervisionado em outros espaços educativos foi também realizado na Escola Municipal Antônio Rohden, situada na Avenida Getúlio Vargas no Bairro Santa Augusta da cidade de Braço do Norte. Esta escola atende famílias do bairro e adjacências, possui sede própria oferecida e mantida pela prefeitura municipal da mesma cidade. Esta instituição acolhe crianças e adolescentes do pré-escolar (educação infantil) ao 9º ano (ensino fundamental).

Nosso foco de estágio neste espaço, como em outro espaço educativo, foi o ‘apoio pedagógico’ que tem seu funcionamento de segunda a quinta-feira, sendo oferecido no contra turno do período escolar aos alunos do 4º e 5º ano, que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. A sala desse atendimento mais específico é ampla e bem equipada. A professora atende os alunos conforme a dificuldade apresentada, principalmente voltada à leitura e escrita, com base numa proposta interacionista, considerando os saberes prévios do educando. Toda a estrutura física e dimensão administrativa da escola Antônio Rohden são extensivas ao apoio pedagógico.

### 2.2.2 Elaboração e proposição do projeto de gestão em outros espaços educativos

Nessa parte de vivência do nosso estágio propomos um projeto de gestão mediante a observação realizada anteriormente, e, que disponibiliza aos alunos uma sala de Apoio Pedagógico. No momento da observação ficou claro que há um número significativo de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Esses alunos estão cometidos ao fracasso escolar, e acabam muitas vezes, sendo rotulados como “incapazes de aprender”, sofrendo até mesmo discriminação por parte dos colegas.

Compreendeu-se a necessidade de oportunizar práticas-pedagógicas que visam a alfabetização plena na leitura e escrita e interpretação de enunciados por parte desses alunos, com a intenção de diminuir o número de repetências e problemas de interpretação do código linguístico no 4º e 5º ano do ensino fundamental. Com as observações e constatações,

elaboramos este projeto com seguinte tema: ‘Leitura, Escrita e Interpretação Textual, no espaço de apoio pedagógico’. Nessa construção, buscamos desenvolver ações que objetivassem proporcionar aos alunos participantes do projeto, atividades diversificadas que minimizassem o fracasso escolar, problemas na identificação do código linguístico e interpretação do mesmo, melhorando a leitura e escrita, contribuindo ainda para sua autoestima, por meio de práticas educativas que estimulem o aluno com dificuldades de aprendizagem a aprender no contexto desafiador de situações de ação-reflexão-ação compatíveis aos conteúdos programáticos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. (SANTOS, ALBUQUERQUE, 2007, p. 99).

A alfabetização do código linguístico ocorre nos primeiros anos do ensino fundamental, porém se o aluno nessa fase do ensino, não tem uma aprendizagem significativa, quando avança nos próximos anos de escolarização começa a apresentar dificuldades na escrita mais formal, ocorrendo ainda problemas na interpretação de enunciados e textos. Buscou-se, neste projeto, construir possibilidades didático-pedagógicas para alfabetizá-los em sua totalidade garantindo seu direito de aprendizagem, uma vez que, acreditamos que todos os alunos têm capacidade de aprender, o que necessitam, são de propostas-pedagógicas diferenciadas que proporcionem um ensino/aprendizagem significativo para a superação das dificuldades apresentadas.

### **2.2.3 Análise reflexiva da elaboração e proposição do projeto de gestão em outros espaços educativos**

A proposta do projeto de gestão em outros espaços educativos foi muito significativo, principalmente, por conhecer outras possibilidades educativas na formação dos alunos. Conhecer este espaço, nos permitiu também compreender em Leffa (1996) que a leitura contribui na ampliação de conhecimentos dos mais variados tipos de códigos linguísticos e gêneros literários, capacitando o aluno na compreensão da leitura/escrita, desenvolvendo uma percepção e interpretação do mundo que está a sua volta.

A leitura faz com que o educando se sinta integrado na sociedade, pois é a partir dela que se compreende os movimentos que a sociedade apresenta, por isso não podemos falar da leitura sem mencionar a escrita, elas caminham juntas, onde observa-se através de livros, contos, revistas, jornais, dentre tantos outros gêneros que utilizam símbolos e/ou códigos para



que uma determinada sociedade possa se comunicar e ser compreendida (MARTINS, 1994).

O ato de ler com diferentes tipos de textos proporciona ao aluno uma aprendizagem dinâmica e prazerosa, isso deve ocorrer desde os primeiros anos do ensino fundamental, mesmo que, os alunos não consigam decodificar todos os códigos linguísticos nessa fase, é importante eles estarem em constante contato com este tipo de material, proporcionando de forma significativa um aprendizado que promoverá em tempo futuro o desenvolvimento formal da leitura/escrita. É fundamental que se desenvolva atividades de leitura para que os educandos possam usar sua imaginação e criatividade, ampliando sua leitura de mundo e, ao mesmo tempo, o cativar para o prazer do exercício da leitura, pois é desta forma que poderão enriquecer o vocabulário, obtendo conhecimentos, dinamizando o raciocínio e a interpretação de textos.

Desse modo, compreende-se que através de práticas pedagógicas que envolvam leitura/escrita, aplicadas no espaço formal e nas aulas de apoio pedagógico, como outra possibilidade educativa, precisam levar em conta a motivação, dedicação e comprometimento dos profissionais da educação para contribuir na formação dos futuros leitores. A instituição educativa é um espaço privilegiado, para que o aluno possa ter contato com o mundo da leitura e seus diferentes tipos de gêneros literários, desenvolvendo assim, o prazer pela leitura e conseqüentemente um ensino/aprendizagem significativo.

## 2.3 O PERCURSO DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 2.3.1 Leitura de contexto e caracterização do campo na Educação Infantil

Ao adentrar no campo de estágio na Escola Municipal Professor Antônio Rohden, lócus da nossa pesquisa, iniciamos a leitura de contexto da instituição direcionando nosso “olhar”, para uma ação crítica, descrito por Weffort (1996) como

[...] o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la. É enquanto reflito sobre o que vi, que a ação de estudar extrapola o patamar anterior. Neste movimento podemos nos dar conta do que ainda não sabemos, pois iremos nos defrontar com nossas hipóteses adequadas e inadequadas e construir um planejamento do que falta observar, compreender, estudar. (WEFFORT, 1996, p. 9.).

Entendemos com isto que, a leitura de contexto é necessária para conhecer o contexto escolar, como também os sujeitos que nela estão inseridos.

Vale ressaltar que a instituição educacional de educação infantil é a mesma instituição descrita aqui anteriormente, em específico a escola tem como uma de suas finalidades, atender

os princípios e disposições da LDBEN (BRASIL, 1996), considerando, em seu Art. 29, a educação infantil como a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

No cumprimento desta Lei a escola tem disponibilizado nos espaços destinados a educação infantil, móveis adequados para o tamanho das crianças, brinquedos, parque e literatura infantil, além de profissionais capacitados para o atendimento das crianças, que vêm tentando integrar o cuidar e educar em suas ações pedagógicas.

No que se pode perceber, a escola busca adotar uma perspectiva educacional-pedagógica adequada, de acordo com especificidades das crianças atendidas da Educação Infantil, diferenciando-se do modelo adotado pela escola no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil a escola trabalha com apostilas fornecidas pela Secretaria de Educação do Município e com projetos pedagógicos e procura realizar atividades lúdicas no decorrer do ano letivo.

Procurando possibilitar que a criança aprenda de maneira lúdica, as brincadeiras fazem parte das atividades propostas pelo professor e ambas estão interligadas no fazer pedagógico, permitindo um aprendizado significativo e prazeroso. Segundo Vygotsky (1984), o brincar tem papel fundamental na constituição do pensamento das crianças, é com brincadeiras, jogos que a criança revela seu estado cognitivo, auditivo, tátil, visual, motor, a maneira como aprende, possibilitando assim que estabeleça relações entre coisas, pessoas, acontecimentos, com o mundo de uma maneira geral.

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p. 19).

Sendo assim, fica evidente que o brincar possibilita o desenvolvimento da aprendizagem, a formação de conceitos e a partir dessa formação de conceitos é que se dá à verdadeira aprendizagem, a criança desenvolve o raciocínio, habilidades, pensamento, criatividade, conhecimento, estabelece relações sociais, compreende melhor o meio onde está inserido e é dessa forma que a E.B.M. Professor Antônio Rohden possibilita o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos.

Para tornar essas atividades significativas no processo educacional é necessário utilizarmos as brincadeiras de maneira lúdica, ou seja, com propósito pedagógico. De acordo com Kishimoto (2010, p. 1), a criança não nasce sabendo brincar, mas “[...] observando outras

crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Em seguida ela recria, outras, e vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica”.

Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos. (BRASIL, 1998, p. 171).

Kishimoto (2016) diz ainda que a brincadeira é a principal atividade da criança, portanto, atividades lúdicas são um importante instrumento pedagógico na educação infantil.

Segundo Vygotsky (1998)

[...] a promoção de atividades que, favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (VYGOTSKY, 1998, p. 67).

Durante as brincadeiras as crianças utilizam seus saberes, e compartilham vivências e novas descobertas. Borba (2007) em seus estudos diz que através das brincadeiras

[...] as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais. (BORBA, 2007, p. 41).

A partir dessas considerações pensamos que, a elaboração e o planejamento de atividades de noções espaciais para educação infantil devem consistir em propostas pedagógicas que perpassem pela ludicidade.

Além das atividades lúdicas, as rotinas na educação infantil podem nortear as ações das crianças, e, ao mesmo tempo, também dos professores. A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático. “A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, V.1, 1998, p. 54).

Compreendemos que a rotina é importante para organizar o tempo, e principalmente para atender as necessidades da criança, tais como: Comer, dormir, brincar, ir ao banheiro. Tais atividades precisam estar atreladas ao cuidar e educar, portanto, precisam ser indissociáveis,

assim, as atividades consideradas rotineiras precisam ser pensadas, considerando a intencionalidade pedagógica delas.

Segundo Barbosa (2006, p. 169) “[...] sob uma ação de cuidado, há um projeto educativo e que todas as propostas pedagógicas precisam avaliar a dimensão dos cuidados necessários para sua plena realização”. Deste modo, consideramos a rotina como um importante momento pedagógico, de descobertas e desafios, é necessário que o professor busque novas formas de transformar as rotinas da educação infantil em momentos de fazer pedagógico, para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos ativos e de direitos.

Conforme foi observado o professor da Educação Infantil planeja sua proposta pedagógica com antecedência, respeita as particularidades de cada criança, dando liberdade de expressão, estabelecendo uma relação de afeto, propiciando momentos de brincadeiras, sempre trabalhando dentro de um contexto significativo e orientando-os nas dificuldades encontradas com as atividades propostas, proporcionando assim um ambiente acolhedor, saudável para o desenvolvimento das crianças. Essa relação de afetividade se faz presente com os demais sujeitos da escola.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998. V.1, p. 23).

Compreendemos assim a necessidade de se trabalhar de maneira interdisciplinar buscando atrelar o cuidar e o educar, além de proporcionar espaços de brincadeiras entre as crianças, e entre professor e crianças, para que esses indivíduos tenham a experiência de (re)significar o ambiente em que estão inseridos.

### **2.3.2 Elaboração e execução do projeto de intervenção docente na Educação Infantil**

O projeto de intervenção docente na educação infantil, foi elaborado de acordo com os registros de pesquisa que foram realizadas em Estágio Supervisionado I, no momento em que observou-se os elementos intra e extraescolar da Instituição Antônio Rohden, sob o ponto de vista crítico, analisando a realidade do ambiente educacional, com a fundamentação teórica embasada na importância das brincadeiras e interações nesta etapa do ensino.

Para adaptarmos este projeto a realidade escolar das crianças, nós o estruturamos de acordo com a leitura de contexto do campo de estágio, bem como, com a leitura dos documentos norteadores da educação infantil.

Conduzimos nossos estudos na proposta de elaboração de sequências didáticas para pequena infância, onde viu-se a necessidade de incluir brincadeiras, músicas, contos e cantigas, e literatura infantil na rotina e nas atividades das crianças do pré-escolar.

A partir do tema norteador ‘A construção de noções espaciais a partir de atividades lúdicas com crianças do pré-escolar da escola Municipal Antônio Rohden’ objetivou proporcionar às crianças do pré-escolar a construção de noções espaciais através de atividades lúdicas, envolvendo brincadeiras, literatura infantil, músicas, e cantigas de roda.

Seguimos com a mesma temática dos anos iniciais, porém, adaptamos os conteúdos e metodologias para trabalhá-lo na educação infantil, visto que, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, onde pretende-se construir as bases para as fases subsequentes, portanto, é de extrema relevância que as noções de espaço sejam bem compreendidas nesta etapa, para que o desenvolvimento psicomotor das crianças, seja trabalhado de maneira mais efetiva, prevenindo problemas de coordenação motora e orientação espacial.

A partir do desenvolvimento das noções espaciais a criança é capaz de dominar com maior consciência o próprio corpo, aprendendo a direcionar-se para a esquerda, para direita, para cima e para baixo, permitindo que a criança explore ao máximo o ambiente ao seu redor.

Desenvolver as noções espaciais na educação infantil inclui a aprendizagem do esquema corporal, do espaço próximo, e a identificação de lateralidade (BRASIL, 2008), proporcionando a compreensão de como os objetos estão organizados no espaço. Ao tomar consciência do espaço que o cerca e dos movimentos corporais a criança terá maior facilidade no processo de alfabetização, que ocorrerá na próxima etapa de ensino. Portanto, entendemos ser necessário que as crianças construam noções de orientação espacial, para que não apresentem dificuldades como: respeitar a ordem das letras nas palavras, a ordem da escrita e da leitura, dentre outras situações. Deste modo, é de extrema importância oferecer possibilidades para que a criança desenvolva noções em relação ao espaço, principalmente em relação ao esquema corporal e a lateralidade.

A temática destaca a valorização da criança, na descoberta dos limites e movimentos do corpo e do ambiente que o cerca, podendo propiciar, espaços para brincadeiras, que estimulam a aprendizagem lúdica, a socialização e a integração no espaço educativo.

A ida ao campo de estágio e a intervenção docente proporciona aos seus participantes uma das vivências mais significativas da trajetória acadêmica. Quando estamos perto das

crianças, podemos compreender a dinâmica entre os pares e as relações que se estabelecem com o meio.

A chegada das estagiárias na sala de aula provocou curiosidade e olhares atentos. Propomos para as crianças uma brincadeira chamada ‘Quem sou eu’, onde uma criança vendada fica no meio da roda e tenta adivinhar o nome do colega que pergunta: Quem sou eu? Assim, aos poucos identificamos o nome das crianças e elas os nosso.

Durante esta atividade as crianças tentavam colaborar umas com as outras para que o colega acertasse os nomes, além de querer escolher sempre as estagiárias para estar no meio da roda. Com isto entendemos que as crianças formam vínculos afetivos a partir da interação que estabelecem umas com as outras, e com o adulto. Portanto, a partir de uma atividade proposta pelo educador é possível estabelecer vínculos afetivos ou ampliá-los. Nas palavras de Wallon (1995) a criança na pré-escola demonstra os sentimentos como um papel fundamental no processo do desenvolvimento humano.

Após estabelecermos este vínculo com as crianças, seguimos as atividades no sentido de proporcionar às crianças do pré-escolar a construção de noções espaciais através de atividades lúdicas, envolvendo brincadeiras, literatura infantil, músicas, e cantigas de roda.

A brincadeira proposta foi ‘A galinha quer botar.’ Nenhuma das crianças conheciam essa brincadeira, e para este momento trocamos de ambiente, saímos da sala e fomos para um espaço aberto, onde não havia objeto, somente um tapete. As crianças sentaram em círculo no chão e estavam ansiosas para começar a brincar. A brincadeira deixou as crianças animadas, pois eles podiam correr e interagir com os colegas, cantar e explorar movimentos, como: sentar e levantar. Eles ficavam atentos a bolinha que seria deixada atrás deles, pois indicava que era a sua vez de contribuir para brincadeira continuar.

Nesta dinâmica de brincar e aprender, perguntamos para as crianças com qual mão eles seguravam os objetos, e a maioria disse que usava “as duas mãos”. Reformulamos a questão, perguntando com qual mão eles seguraram a bolinha na brincadeira, eles mostraram a mão sem identificar se era esquerda ou direita, então, explicamos para eles, que a mão que eles indicaram, era a mão que eles tinham mais força, pois também a usavam, para segurar o lápis para pintar e o talher para comer. Identificamos que todos eram destros, e explicamos que então a mão que eles tinham mais força era mão direita. Com isto podemos perceber que com a intervenção docente a criança é capaz de ampliar seus conhecimentos. Vygotsky (1988), que define a aprendizagem como um processo histórico, diz que o processo de aprendizagem constitui-se como fruto de uma relação mediada (Zona de Desenvolvimento Proximal) que possibilita um processo interno (Nível de Desenvolvimento Real), ativo e interpessoal (Nível de

Desenvolvimento Proximal). O autor ainda diz que a zona de desenvolvimento proximal está em constante desenvolvimento, o que é potencial hoje pode tornar-se real amanhã, ou seja, o que uma criança consegue realizar com ajuda hoje, terá possibilidade de realizar sozinha amanhã, tudo vai depender da qualidade das mediações encontradas pelo aluno na realização da atividade. Vygotsky (1988) atribui importante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. Segundo ele, através da brincadeira, o educando reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento.

Através desta atividade foi possível com a mediação do professor que as crianças identificassem a mão direita, portanto, os estudos de Vygotsky nos ajudam a compreender o papel de “mediador” do professor, uma vez que os conhecimentos não foram transmitidos, mas sim construídos pelas crianças, a partir de uma brincadeira mediada pelo professor.

Seguimos na proposta de identificar os lados (direito e esquerdo do corpo) através da contação da história do livro de Ziraldo (1983) *Pelegrino e Petrônio*. As crianças tiveram a oportunidade de recontar a história para os colegas, alguns mostravam-se envergonhados, outros mais desinibidos, mas todo maravilhados pelo livro como parte da interação na aula. Apesar de no final da contação as crianças conseguirem identificar cada pé, como direito e esquerdo, o momento mais significativo desta proposta foram as brincadeiras que as crianças faziam enquanto estamos pintando os pés dos colegas.

Três meninas sentadas perto dos sapatos que ficaram espalhados pela sala, (por conta da atividade de pintar os pés) brincavam com os pares de sapato, atribuindo diálogo entre os sapatos:

“Aluna1: Bom dia! Eu sou o pé direito

Aluna2: Bom dia! Eu sou o pé esquerdo, vamos brincar?”

Impelidas pela vontade de contar outras histórias além das que elas ouviram, as crianças continuaram a brincadeira, utilizando os sapatos como “atores” nos diálogos. Pereira, et al. (2017), diz que a literatura infantil pode contribuir, de forma significativa e lúdica, no processo de aprendizagem das crianças, considerando o desejo constante do brincar na sua própria formação humana. Desse modo, a literatura infantil constitui-se como “fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (CAGNETI, 1996, p. 7). A brincadeira após a contação de história fez com que as crianças adentrassem no mundo imaginário, onde elas constroem histórias a partir de seus conhecimentos cognitivos e dos novos conhecimentos que foram construídos durante a contação. Desta maneira elas representam o mundo a sua volta dão significado aos objetos.

Podemos dizer que esta foi uma das situações em que nos sentimos mais seguras, durante a intervenção, pois nos estudos feitos no projeto de intervenção, atribuímos as brincadeiras como atividade principal das crianças na educação infantil.

Outro momento bastante significativo e que nos proporcionou muita satisfação em nossa práxis pedagógica, deu-se através das atividades feitas a partir da contação de história do livro ‘Ida e Volta’ do autor Juarez Machado (1986). Neste livro há apenas ilustrações e não palavras. Logo no primeiro contato com o livro as crianças constataram que tratava-se de uma história contada só por imagens, contamos a história atribuindo um sentido para cada imagem, e estabelecendo uma sequência lógica. Logo as crianças também tiveram a oportunidade de contar a história, e neste momento a criatividade deles brincava com as imagens. Eles inventavam nomes para os personagens, inventavam contextos, faziam sons e ruídos dos acontecimentos. Foi possível identificar que a partir da bagagem cultural, histórica e social que cada criança possuía, eles iam atribuindo novos sentidos para o mesmo livro. Podemos dizer com bases nesses relatos e com a contribuição de Kishimoto que:

As crianças gostam de ouvir histórias e também de fazer comentários. Não gostam de ficar apenas ouvindo, caladas. Querem participar da história. Vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua história, construindo novas histórias. (KISHIMOTO, 2010, p. 7).

Compreendemos que o livro utilizado como brinquedo, ajuda as crianças a se apropriar do mundo letrado, pois elas são capazes de recontar histórias, mostrando que as crianças não apenas consomem cultura, mas também são produtoras delas. “A criança é digna de respeito e merece ser tratada como sujeito autônomo que não apenas consome, mas também produz cultura, atribui significado a realidade, lê, interpreta, entende o mundo” (CABRAL; OLIVEIRA, 2012, p. 902).

Diante desta situação desafiadora de conceber a infância como ‘produtora de cultura’, nos propomos a promover uma ‘Mostra cultural’ com as crianças, para que fosse apresentada a comunidade escolar. Intitulamos esta amostra como: ‘1ª Mostra cultural: Livros são divertidos como brincadeiras’. Para isso, confeccionamos junto com as crianças os convites para a mostra, que foram entregues por eles aos pais, há direção, e as outras duas turmas do pré-escolar desta escola.

Durante esta mostra as crianças contaram a história Ida e Volta de Juarez Machado (1986), além de cantar e dançar algumas músicas utilizadas durante a intervenção. Após a contação da história, algumas crianças perguntaram se eles (as crianças que realizaram a contação de história) já sabiam ler, pois contaram a história como se estivessem lendo as



palavras do livro... E foi neste momento que as crianças da plateia viram que se tratava de um livro apenas com imagens e que as crianças inventaram a história.

Podemos descrever este momento nas palavras de Paulo Freire (1981) que diz: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. As crianças em sua “leitura de mundo” são capazes de atribuir sentido ao que está no livro mesmo que este não tenha palavras escritas, ou ainda que tenha, elas são capazes de contar ou inventar a história a partir daquilo que elas têm vivenciado, ou seja, a partir da leitura de mundo (atribuindo aqui à palavra mundo, o social, cultural, histórico e emocional das crianças). Assim, a literatura infantil não apenas ajuda a criança a apropriar-se da cultura, e do leitura, como também ajuda, produzir cultura a partir do sentido que elas atribuem ao que está no livro.

### **2.3.3 Análise crítica e reflexiva da práxis pedagógica na Educação Infantil**

Ao intervirmos com as crianças do pré escolar encontramos grandes desafios que precisam ser explorados pelos educadores nesta etapa do ensino. Para nós uma das grandes dificuldades, foi trabalhar as rotinas de maneira que elas se tornem, significativas no dia-a-dia das crianças, muitas vezes o que acaba sendo corriqueiro, torna-se uma atividade mecânica, repetida, dia após dia da mesma maneira.

Porém, encontramos muita resistência por parte da direção e alguns profissionais da escola para realizarmos as atividades. Deste modo, acreditamos que seja necessário um engajamento entre gestores, funcionários e professores para que as rotinas sejam trabalhadas numa perspectiva de respeito as minúcias da infância.

As rotinas na educação infantil são objeto de estudo de muitos pesquisadores, e neste sentido, destacamos a necessidade do docente estar sempre em busca de novos conhecimentos, para que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, assegurem o direito da criança de ser respeitada nas suas particularidades.

Destacamos neste trabalho a importância de utilizarmos a literatura na educação infantil, pois através dos livros utilizados na intervenção docente no pré-escolar, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar histórias, reconta-las e cria-las conforme o sentido que cada um atribuía a ela. A contação de história constitui-se como um importante momento, onde a imagina, a atenção a memória e a criatividade foram ativadas através da literatura infantil. Desse modo, é fundamental que as práticas pedagógicas na educação infantil perpassem pelas práticas literárias e que possibilitem “[...] a expressão lúdica durante as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, para que a criança possa aproveitar a cultura popular

de que já dispõe e adquirir novas experiências pelo contato com diferentes linguagens” (KISHIMOTO, 2010, p. 06).

Ao ouvir e recontar as histórias, as crianças têm a possibilidade não só de consumir cultura, mas também de serem produtoras de cultura (ABRAMOVICH, 1997), portanto reconhecemos a importância da literatura infantil nas práticas pedagógicas, e na formação integral das crianças, enquanto sujeito de direitos.

O momento de maior alegria em nossa trajetória na educação infantil deu-se através da mostra cultural, onde as crianças tiveram a oportunidade de socializar os conhecimentos que foram construídos durante a intervenção, e através desta prática dar sentido aos conteúdos estudados na escola. Neste sentido, Cabral e Oliveira (2012, p. 902) dizem que “[...] as crianças são membros ativos na sociedade e produtoras de cultura. Seja desenhando, seja lendo cartas, conversando com adultos ou inventando um mundo de fantasia, as crianças atuam como produtoras de cultura.”.

Para concluir, destacamos que ao final da intervenção, foi possível alcançar os objetivos esperados, e outros, não previstos no projeto. As crianças tiveram a oportunidade de vivenciar brincadeiras no pátio da escola, ouvir e dançar músicas, contar e recontar histórias, tendo neste espaço o direito de brincar garantido, ao mesmo tempo, em que construíram noções de lateralidade e noção espacial

“A intervenção transformadora, sustentada no conhecimento tem um desígnio desinstitucionalizador, que é inerente a reconfiguração da condição da criança como sujeito de direitos” (SARMENTO, 2007, p. 42). Assim, acreditamos que os resultados alcançados foram satisfatórios e contribuíram de maneira singular na nossa formação e na vida dos envolvidos neste processo.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DOS CAMPOS DE ESTÁGIOS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os campos de estágios foram espaços significativos para nossa formação docente, pois nos possibilitaram refletir sobre nossa práxis pedagógica. “O pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento” (Freitas; Gebran, 2006, p. 36). Podemos dizer que, as reflexões feitas neste trabalho não surgiram espontaneamente, mas sim através do estágio curricular supervisionando, uma vez que investigamos o contexto escolar com a intensão de desenvolver projetos de intervenção docente para os anos iniciais e educação infantil além de um projeto de gestão para outros espaços educativos. Estes projetos foram elaborados e executados com uma intencionalidade altamente reflexiva da qual passaremos a discutir.

O estágio supervisionado nos anos iniciais, nos trouxe a reflexão acerca da alfabetização no ensino fundamental de nove anos, pois como relatamos, nesta etapa do ensino, os alunos continuam sendo crianças e ainda tem a necessidade de brincar, no entanto, algumas práticas no interior da escola parecem desconsiderar este instrumento para mediar as aprendizagens, e utilizá-lo como auxílio na prática da alfabetização.

Durante a intervenção nos anos iniciais, ao utilizamos diversas brincadeiras com: músicas, literatura e trabalhos em grupo. O processo de ensino aprendizagem da temática ‘As Relações Espaciais na aprendizagem e no convívio social dos educandos’, tornou-se mais significativo, pois foi possível identificar não só a apropriação da aprendizagem por parte dos alunos, mas também, o interesse deles acerca dos assuntos estudados, pois muitos alunos pesquisaram em casa com os pais, discutiram com colegas e professores, sobre a importância de saber localizar-se e orientar-se no espaço em que está inserido.

Ainda que este tema esteja previsto nos currículos do ensino fundamental e também mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), tem sido abordada na escola, sem que haja uma integração das demais áreas do conhecimento. Deste modo, destacamos a importância de trabalharmos no ensino fundamental por meio de projetos, pois este possibilita a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL/PNAIC, 2012), *in* FAZENDA (1995) desta que:

O movimento pela interdisciplinaridade coloca em seu horizonte imediato a integração entre os saberes – que acontecerá graças a novos arranjos curriculares e principalmente graças a novas maneiras de trabalhar os conteúdos disciplinares.

Arranjos curriculares afetam a seleção de conteúdos, metodologias de ensino, avaliação etc. A interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação. (FAZENDA, 1995).

A interdisciplinaridade nos anos iniciais configura-se pela articulação entre as diversas áreas do conhecimento, tornando possível alfabetizar, através dos conteúdos estudados em todas as áreas do conhecimento, e não só no português, como é feito em uma abordagem tradicional da aprendizagem, centrada na fragmentação das áreas do saber.

Em uma das nossas intervenções elaboramos uma Sequência Didática através da contação da história ‘Procurando Nemo’ (inspirada no filme) e através desta história foi possível a construção de um texto coletivo e a construção de um mapa do fundo mar, a partir dessas atividades, foi possível articular conhecimentos de, geografia e artes (através da construção do mapa, com tinta guache em papel pardo) português e ciências (através da construção do texto coletivo). Sobre as sequências didáticas e os projetos o (BRASIL/PNAIC, 2012) destaca que:

Desse modo, pode-se familiarizar as crianças com diferentes linguagens. Em suma, a integração entre os diferentes componentes curriculares pode ser garantida tanto pelas temáticas escolhidas, quanto pela forma de organização do trabalho pedagógico (por exemplo, por meio de sequências didáticas e projetos didáticos), quanto por meio dos recursos didáticos selecionados. (BRASIL/PNAIC, 2012, p. 9).

Percebemos que através da elaboração de projetos e sequências didáticas durante o estágio curricular supervisionado, tivemos a oportunidade de construir e reconstruir nossos conhecimentos acerca da práxis pedagógica pois os projetos e Sequências didáticas foram modificados, reestruturados, discutidos e colocados a prova, para que ao final, tivéssemos um resultado satisfatório da nossa intervenção docente.

Foi possível constatar que os projetos, assim como o nosso planejamento das aulas, devem ser instrumentos maleáveis, mutáveis e flexíveis, que podem e devem ser modificados conforme as interações que vão ocorrendo neste processo.

O estágio curricular supervisionado em outros espaços educativos nos trouxe a reflexão acerca das ‘dificuldades de aprendizagem’ e do sentimento de impotência de muitos professores ao terem que encaminhar seus alunos ao apoio pedagógico. Através do projeto de gestão elaborado para este espaço (apoio pedagógico) foi possível perceber a importância deste espaço educativo, pois através de um atendimento mais direcionado à dificuldade do aluno (algo que não torna-se possível nas salas superlotadas que encontramos na escola.) é possível ter resultados positivos. Durante o estágio no apoio pedagógico foi possível perceber que uma das maiores dificuldades dos alunos é a aquisição da

leitura e escrita das palavras, porém com a atenção devida e métodos de letramento que abrangem a ludicidade é possível que esses alunos alcancem o objetivo de ler e escrever.

O trabalho colaborativo que vem sendo feito na escola através do apoio pedagógico torna-se relevante para que alunos com dificuldades de aprendizagem adentrem ao mundo letrado.

O estágio na educação infantil nos permitiu refletir acerca da infância e o direito de brincar. Embora tenhamos progredido nos direitos da criança, o que pode-se notar na contemporaneidade é que muito se tem discutido, mas na prática em pouco temos avançado.

Não queremos dizer que a discussão não seja importante, reconhecemos de fato, que a discussão é o caminho para a reflexão acerca das práticas, o que queremos trazer à tona é o fato de que estamos cientes dos direitos das crianças mas não o respeitamos em sua totalidade.

A BNCC (BRASIL, 2017) ao tratar da educação infantil destaque:

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a emenda Constitucional de 2009 (nº 59/2009) que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013. (BRASIL, 2017. p. 32).

Os direitos da criança vêm sendo postergado desde a sua homologação, somente em 2013 foi incluído na LDBEN (1996) a obrigatoriedade da matrícula de crianças 4 e 5 anos, reconhecendo assim o direito dessas crianças frequentarem os respectivos espaços educativos.

Ainda no mesmo documento é reforçado acerca das interações e das brincadeiras como sendo o eixo norteador das práticas pedagógicas (BRASIL, 2017), e é este ponto de discussão que queremos destacar. Durante a observação crítica de contexto, foi possível constatar que no pré-escolar da escola observada a aula era dividida em duas etapas: antes do recreio as crianças tinham o chamado: ‘momento pedagógico’ onde o professor direcionava a sua prática para o reconhecimento do alfabeto, números, datas comemorativas, e questões relacionadas a natureza. Após o recreio acontecia a ‘hora de brincar’, quando as crianças iam ao parque ou brincavam como jogos e brinquedos dentro da sala de aula, enquanto a professora fazia algumas intervenções nas brincadeiras, mostrando como manipular os jogos ou os brinquedos.

Percebemos com isto a dificuldade da professora em articular as brincadeiras ao fazer pedagógico, pois não havia parecer uma interação entre o cuidar e educar. A partir daí elaboramos nossa sequência didática para pequena infância, com o objetivo de superar este desafio.

A elaboração do projeto e da sequência didática para pequena infância constituíram-se

em propostas pedagógicas que durante a intervenção docente foram reformuladas diversas vezes a medida que as interações iam ocorrendo.

Para Kramer

[...] *uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar*; não é, pois, implantada, mas plantada, enraizando-se, ramificando-se, enfrentando problemas de diversos tipos. Para tanto, uma proposta precisa (1º) ver a situação da maneira como ela se apresenta; (2º) fazer um balanço do que existe, do que falta e dos problemas a serem solucionados; (3º) com base na realidade encontrada, no balanço crítico de seus problemas e nos objetivos traçados, elaborar a proposta e as formas de colocá-la em ação; (4º) ser capaz de reformular-se no caminho, adaptar-se, romper ou manter práticas e processos, autoavaliar-se. (KRAMER, 1997, s. p.).

Entendemos assim, que não podemos nos manter inflexíveis em nossa ação pedagógica, antes precisamos entender e atender a voz da criança, que é o sujeito central no processo de ensino aprendizagem.

Como relatamos, em uma de nossas interações com as crianças, a brincadeira surgiu de maneira inesperada ao nos depararmos com as crianças brincando com os sapatos que ficaram espalhados pela sala de aula. Pode-se dizer que é fundamental “[...] compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança. Ao contrário: o ato de brincar (jogar, participar) é que revela o conteúdo do brinquedo” (ALMEIDA, 2003, p. 37). A brincadeira ‘inventada’ com os sapatos, pelas crianças, nos ajuda a compreender, o sentido que a criança atribui aos objetos, para elas, qualquer objeto pode virar brinquedo, desde que elas, atribuam um sentido para eles.

A garantia do direito de brincar da criança implica em saber ver e ouvir as necessidades reais delas, assim como propiciar espaços para que as brincadeiras ocorram. Ao respeitar o espaço das brincadeiras na educação infantil estamos de fato contribuindo em sua formação sócio-píscio-cultural. “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Destacamos essa vivência por meio da intervenção docente no estágio curricular supervisionado, e pudemos reconhecer a importância para nossa formação profissional, como um espaço de reflexão. Através da intervenção docente foi possível conhecer e intervir nas necessidades da escola e de seus atores.

Os resultados alcançados durante o estágio apontam que é possível atrelar o fazer pedagógico às brincadeiras, tornando a aprendizagem lúdica e atrativa para as crianças. Foi possível constatar que as crianças aprendem por meio das brincadeiras, sejam elas mediadas pelo educador, ou não.

Para finalizar, podemos dizer que na educação infantil ainda é necessário demonstrarmos o devido respeito à infância, é necessário voltarmos nosso olhar e nossa escuta para o que as crianças tem a contribuir na elaboração dos currículos da educação infantil, bem como para as políticas da infância.

## CONCLUSÃO

Este trabalho permitiu fazer uma reflexão acerca da importância do estágio curricular supervisionado na formação docente, e, na vida acadêmica dos alunos do curso de pedagogia da UDESC.

Analisando os resultados dos projetos de intervenção podemos dizer que nossos objetivos em ajudar as crianças a apropriarem-se dos conhecimentos das “relações espaciais”, por meio da literatura e das brincadeiras, foram satisfatórios, e o mais importante nesta etapa foi compreender que o professor, enquanto mediador possibilita uma aprendizagem significativa na vida dos educandos.

O papel do professor é fundamental para desenvolver projetos que venham ao encontro das necessidades reais dos alunos e não apenas para ‘dar conta’ dos conteúdos a serem estudados.

Compreendemos que a literatura, enquanto, instrumento pedagógico, possibilita uma ampla abordagem de temas, interações e mediações, tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais, como em espaços educativos que não tem objetivo de escolarizar. E que através dela é possível criar contextos de aprendizagem que irão despertar no aluno o interesse pela leitura e pela literatura.

Os estágios possibilitaram compreender a dinâmica da sala de aula, e o modo como o planejamento é flexível e variável, e como ele vai se moldando as necessidades encontradas no interior da escola.

Para concluir, mas não finalizar esses estudos, compreendemos que a prática educativa não se dá sem discente e sem docência, como diria o estudioso Paulo Freire (FREIRE, 1996), e nesta via de mão dupla entre ensinar aprender, entendemos, que toda a comunidade escolar e acadêmica, contribuem em nossa formação não só profissional, mas pessoal principalmente.

Ao refletir sobre nossa trajetória no campo de estágio, podemos dizer que todas as experiências vivenciadas ao longo destes estudos, foram apenas o início de uma caminhada que está longe de acabar. Os estudos realizados no campo de estágio durante a intervenção docente e a elaboração de projetos e relatórios, apontam a necessidade de continuarmos a refletir e problematizar a ‘Educação’ em nosso país.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AMARO, D. G. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática inclusivas**. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: SP, 2009.
- ASSUNÇÃO, Elisabete; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.
- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003
- BARBOSA, Angela Maria. **Dimensão humana da formação docente: um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.
- Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3\\_BNCC-Final\\_Infantil.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf)> A
- BITAR, Juliana Carla Mutterlle. SOUSA, Cícero Luís de. **A Geografia e o uso da Linguagem Cartográfica na Educação Básica**. PUCPR, 2009.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2007. p. 33-45.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Ministério do Trabalho e Emprego (TEM). Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho–CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494,

de 07 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006. 60 da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

CABRAL, Gladir da Silva.; OLIVEIRA, Eloisa Rosa. A mala de Hanna e a boneca viajante: história, narração e literatura infantil. **Revista Perspectiva**: Florianópolis, v. 30, n. 3, 891-907, set./dez. 2012.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASSOL, Roberto; MUSSOL, Eunice Maria. **Caderno Pedagógico de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia I**. 1ª Ed. Florianópolis: UDESC, 2005

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia: Práticas e Textualizações**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003

Dias, J. Organização do espaço em ambientes escolares para crianças pequenas nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos. In: **XIX Simpósio Catarinense de Administração da Educação e VII Seminário Estadual de Política e Administração da Educação**, 2007, Blumenau. *Infância, Gestão, Currículo - Anais 2007*. Florianópolis: Floriprint, 2007. p. 79-82.

ELIA, M.F.; SAMPAIO, F.F. **Plataforma Interativa para Internet**: Uma proposta de PesquisaAção a Distância para professores. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 102-109, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura - Campinas, novembro de 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

KEMMIS, Stephen e MCTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Alertes, 1988.

Kramer, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000300002#back](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002#back)

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil**. FE-USP. São Paulo, 2010.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor - do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MACHADO, Juarez. **Ida e Volta**. São Paulo: Agir, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção: Primeiros Passos: 74).

Ostetto, Luciana E. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores** – 5ª Ed. Campinas-SP. Papirus, 2012

PASSINI, Elza Yassuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte. 1994.

PEREIRA, Cléia Demétrio. Et al. A literatura infantil em contextos educacionais: ressignificando os processos pedagógicos. In: **II Seminário de educação, conhecimento e processos educativos**. UNESC: Criciúma, 2017.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v.3, n.3, 2005-2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Básica Municipal Professor Antônio Rohden, Braço do Norte, 2014.

RISSETTE, M. C. U.; CASTELLAR, S. M. V. O estudo do bairro por meio das representações cartográficas: uma proposta de sequência didática para estudantes dos sétimos e oitavos anos da rede estadual paulista – Zona Leste da capital. In: **Colóquio de cartografia para crianças e escolares**, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 633-654.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZIRALDO. **Pelegrino e Petrônio**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1983.

**APÊNDICES**

(Acervo pessoal das autoras.).