



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DEI/CEPAE/UFG

GOIÂNIA
2019

Prof. Dr. Edward Madureira Brasil
REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Profa. Dra. Sandramara Matias Chaves
VICE-REITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Profa. Dra. Jaqueline Araújo Civardi
PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD

Prof. Dr. Laerte Guimarães Ferreira Júnior
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG

Prof. Dr. Josiel Freitas Carvalho
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO – PRPI

Profa. Dra. Luciene Maria de Souza
PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA – PROEC

Prof. Dr. Robson Maia Geraldine
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS – PROAD

Prof. Dr. Everton Wirbitzki da Silveira
PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS - PROPESSOAS

Profa. Dra. Máisa Miralva da Silva
PRÓ-REITORA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – PRAE

Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva
DIRETOR DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE

Prof. Dr. Allysson Fernandes Garcia
VICE-DIRETORA DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE

Profa. Dra. Rosiris Pereira de Sousa
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - DEI/CEPAE

Profa. Ms. Ana Rogéria de Aguiar
VICE-CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - DEI/CEPAE

Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento de Educação Infantil CEPAE/UFG – 2019

Coordenação Pedagógica

Rosiris pereira de Souza / Ana Rogéria de Aguiar

Equipe Pedagógica

Adriana Maria Ramos Barboza
Camila Cerqueira dos Santos Silva
Ione Mendes Silva Ferreira
Márcia Ferreira Torres Pereira
Maria José Pereira de Oliveira
Rafaela de Moraes Ramos
Rosimeire Diniz Silva
Beatriz Dourado da Silva
Kellen Jéssika Stalschus
Márcia Santana Santos
Tatiane Soares dos Santos
Jéssika Hamnder Borges

Professores Bolsistas do Projeto de Ensino: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil

Ana Claudia chaves
Isabella Iaccino Nunes Madeira
Lucas Batista Rodrigues da Costa
Nathália Cardoso de Souza
Natielly Pryscilla Silva
Renata Valério Povoá Curado
Wanessa Cristina Manhente Rocha
Pedro Paulo Galdino Vitorino

Estagiários

Antônio Pereira Gonçalves Filho
Aparecida Matumoto Coelho
Claudia Souza de Queiroz
Eliesi Graciele de Souza
Gabriel Yamaguchi Cabral
Iuri Pacheco Fiorin
Karoline de Sousa Soares Silva
Maria do Socorro Venâncio dos Santos Fernandes
Sônia de Sousa Silva da Cunha
Thiago França Brandão
Vanessa Roberta Santos

Secretaria

Fernanda Gonçalves Corá - Assistente em Administração
Franceles Bezerra de Oliveira - Assistente em Administração
Valdirene da Costa Souza - Recepcionista
Elza Ferreira Campolino – Auxiliar de Enfermagem

Equipe de Nutrição e cozinha:

Simoni Urbano da Silva
Vandeleide Barbosa de Araújo
Sirlei Rodrigues dos Santos
Rita Rocha Araújo Rodrigues
Maria de Lourdes da Silva
Maria Aparecida Lucena
Luciléia Pereira de Jesus Martins
Anésia Gonçalves de Oliveira

Equipe de apoio (Higienização e Portaria):

Edson Borges de Araújo
Julia Guedes Santos
Marizane S. Araújo
Cleidia Pereira de Jesus
Lourivany Lucena da Silva

Benedita Pereira Luz
Rosângela dos Anjos Vinhandeli Rodrigues
SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1. Educação Infantil: Aspectos Legais	6
2. Unidades Universitárias de Educação Infantil no Brasil	10
3. Constituição Histórica da Educação Infantil no CEPAE/UFG	14
4. Profissionais do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG	19
5. A Política de Estágio no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG	21
6. Perspectiva teórica do trabalho pedagógico desenvolvido no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG: abordagem Histórico-Cultural	23
7. Organização do tempo e espaço	24
8. Organização do trabalho pedagógico e currículo	31
8.1. Área de conhecimento: Jogos, brinquedos e brincadeiras	33
8.2. Área de conhecimento: Linguagem	41
8.3. Área de conhecimento: Ciências da Natureza e Geografia da Infância	45
8.4. Área de conhecimento: Arte	53
8.5. Área de conhecimento: Música.....	58
9. Planos de ação.....	60
9.1 Plano de Ação: Grupo I (Arara)	60
9.2. Plano de Ação: Grupo II (Lobo-guará)	60
9.3. Plano de Ação: Grupo III (Tatu Bolinha)	68
9.4. Plano de Ação: Grupo IV (Jacaré)	79
9.5. Plano de Ação: Grupo V (Dinossauro)	90
10. Processos e Instrumentos de Avaliativos	102
11. Parceria do DEI com a família	105
12. Considerações finais	109

ANEXOS

- I. Um dia no DEI
- II. Calendário Ano Base 2019
- III. Projetos de extensão
- IV. Projetos de Ensino

Apresentação

Este documento apresenta o percurso histórico, político e pedagógico do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – DEI/CEPAE/UFG, assim como, seu projeto político pedagógico alicerçado em fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. No decorrer do texto descreveremos a trajetória metodológica, a organização do trabalho pedagógico, a matriz curricular e os processos e instrumentos avaliativos que propomos materializar por meio de atividades significativas e problematizadoras para crianças de 1 a 5 anos e 11 meses. O documento tem como objetivo geral explicitar o percurso histórico, as concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento infantil coerentes com a perspectiva teórica defendida pelo coletivo de profissionais que trabalham neste departamento, além de apresentar os recursos humanos e materiais existentes, descrever o espaço físico, as instalações e equipamentos, forma de financiamento, aspectos da população atendida e a relação com a família.

Ressaltamos que além de concretizar e documentar a forma de organização do trabalho pedagógico a partir das concepções expressas e de nosso cotidiano, o documento representa um percurso de aprofundamento dos conceitos que fundamentam as práticas educativo-pedagógicas desenvolvidas neste departamento. Em tempo, destacamos a importância política deste documento à medida que expressa, em seu conteúdo, três categorias fundamentais do

materialismo histórico dialético que orientam o nosso trabalho e análise do processo pedagógico: a historicidade, a contradição e a totalidade.

1. Educação Infantil: Aspectos Legais

O tema Educação Infantil ganha na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/1961) uma discreta referência. Apesar da omissão da Lei em relação à necessidade de atendimento educacional para a infância, ocorre, entretanto, um crescimento acentuado da demanda pelo atendimento de crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas. Muitos estudiosos do assunto atribuem o fenômeno, por um lado, à crescente participação da mulher no mercado de trabalho e, por outro, ao reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida.

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída, uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança (...) por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada da mulher no mercado de trabalho (CERISARA, 1999 p. 14).

A luta pelo reconhecimento do direito à educação infantil insere-se, ainda, num movimento popular mais amplo de defesa dos direitos da criança, tendo participação ativa nesse processo, diversos segmentos sociais. As conquistas advindas dessas lutas foram sendo legitimadas por documentos históricos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989.

No Brasil, somente nas últimas três décadas do século XX que a discussão sobre o atendimento institucional de crianças menores de sete anos em espaços educativos, fora da família, ganhou, de fato, contornos um pouco mais definidos. O intenso debate sobre a infância e a educação infantil desenvolvido nas décadas de 1970 e 1980 foi fundamental para que fossem introduzidas mudanças significativas no âmbito legal, cuja consumação se deu na própria Constituição Federal, promulgada em 1988. No seu artigo 208 – redação dada pela Emenda Constitucional 053/2006 fica firmado “o dever do Estado com a educação infantil será efetivado mediante a garantia de: IV - Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, provocando mudanças qualitativas no discurso oficial sobre a criança e sua educação, refletido, ademais, nas propostas educativas subsequentes para essa etapa de ensino.

Não obstante, com o reconhecimento pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96) da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, essa

etapa de ensino conquistou um respaldo legal inédito. Sua finalidade, definida no texto legal, *é o desenvolvimento integral da criança em seus vários aspectos da vida social e afetiva, numa ação articulada à família e à comunidade* (Art. 29).

A incorporação da Educação Infantil à Educação Básica representa um avanço importante em relação à tradição assistencialista historicamente presente nesse tipo de atendimento feito, até então, por órgãos ligados à assistência social e saúde.

O reconhecimento legal do direito a esse atendimento expressa, até certo ponto, a concepção atual em relação à criança construída ao longo do processo histórico, exigindo, ainda, um profundo debate acerca de quais seriam os modelos de qualidade para a educação de crianças pequenas. Agora, trata-se de uma criança com necessidades e características próprias distintas das dos adultos, um sujeito real e não mais um “vir a ser”, um cidadão com direitos dentre os quais, a educação em creches e pré-escolas.

Uma das ações concretas implementadas no âmbito das reformas no sistema educacional brasileiro diz respeito ao documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI 1998). Este documento apresenta-se como um *conjunto de referências e orientações pedagógicas* que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade para a Educação Infantil. O documento está organizado de forma instrumental e didática, apresentando eixos de trabalho com os respectivos objetivos, conteúdos e orientações didáticas diferenciadas para as faixas etárias de zero a seis anos. Sua versão final foi divulgada em outubro de 1998.

Ainda no processo de legitimação da Educação Infantil, em dezembro de 1998 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil a serem complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos estados e municípios. As diretrizes, de caráter mandatário, estabelecem os marcos para a elaboração de propostas pedagógicas para as crianças de zero até seis anos, definindo os princípios fundamentais e procedimentos que orientariam as instituições de Educação Infantil na organização de suas propostas pedagógicas.

Em 2006, a Coordenadoria de Educação Infantil - COEDI apresentou o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”. Este documento apresenta referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, no sentido de contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais, levando em conta as diferenças, diversidades e desigualdades presentes em nosso país. O intuito da COEDI foi o de que este

documento contribuísse efetivamente para a construção de um processo democrático de implementação das políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos.

Em 2009, temos a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, que se constituem como uma doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e que devem ser observados pelas instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, sendo o currículo da Educação Infantil “concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (art. 3.º), com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Ainda, segundo o artigo 4º das DCNEI, a proposta pedagógica deve considerar a criança como centro do planejamento curricular sendo ela sujeito histórico que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação, faz o Parecer CNE/CEB nº 12/2010, de oito de julho de 2010, que trata das Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e no mesmo ano foi feito o parecer sobre normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal Direta, suas autarquias e fundações (Parecer CNE/CEB nº 17/2010, de 8 de dezembro de 2010), tal parecer resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, que fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal Direta, suas autarquias e fundações.

Em 2012 foram feitos dois pareceres sobre assuntos que perpassam a Educação Infantil. São eles: Parecer CNE/CEB nº 17/2012, aprovado em seis de junho de 2012 - Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Parecer CNE/CEB nº 23/2012, aprovado em seis de dezembro de 2012 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2011, que trata da admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil.

O Ministério da Educação, com objetivos diversos, realizou uma série de publicações sobre a Educação Infantil (anexo II) ao longo de sua trajetória. Segue a lista das principais publicações:

As publicações na área da Educação Infantil por parte do Ministério da Educação vêm demonstrando o acúmulo de produção da área e a importância da construção de materiais que problematizem a Educação Infantil nas suas diversas especificidades, pois esta, como primeira etapa da Educação Básica, foi construindo e problematizando as suas peculiaridades.

No presente momento histórico está sendo debatida e construída a Base Nacional Comum Curricular, que já nasce em um ambiente de conflito. A primeira versão do documento foi construída por especialistas das diversas áreas e passou por consulta eletrônica e ampla divulgação. A segunda versão foi feita também por especialistas e submetida a Encontros Regionais nos quais foi debatida. A terceira versão não foi feita pelos mesmos especialistas das versões anteriores, os chamados “leitores críticos”. O que se sabe é que o documento pretende trabalhar com competências, visão extremamente reducionista da criança e do processo de ensino e aprendizagem.

O processo histórico de reconhecimento do direito e da especificidade educacional da infância, legitimado nos textos legais e publicações, muito tem contribuído na defesa de práticas educacionais cada vez mais críticas e criativas. É, pois, nosso compromisso, enquanto Departamento de Educação Infantil do CEPAE, contribuir e estar inserido no debate nacional e local acerca das políticas públicas inerentes à Educação Infantil.

2. Unidades Universitárias de Educação Infantil no Brasil

A década de 1970 foi um período de criação de muitas unidades universitárias de Educação Infantil pelo país e, conforme pontua RAUPP (2002), as creches passaram a ser uma luta de comunidades universitárias como direito de assistência à criança na ausência da mãe durante o horário de trabalho.

Segundo ROSEMBERG (1989) apud RAUPP (2002), configurou-se nesse contexto uma nova forma de luta por creches, uma vez que a instalação desse tipo de instituição se dá via organização de seus servidores por meio do estudo da demanda existente e da avaliação dos custos e elaboração de projetos.

A partir da década de 1970, apoiadas em dispositivos legais, como o Decreto-Lei nº 5.452/1943, o Decreto-lei nº 229/1967 e a Portaria nº 01/1969, as creches passaram a ser uma luta de comunidades universitárias.

É no período de 1980 a 1992 que ocorre uma grande expansão das creches universitárias brasileiras. Também nesse período, precisamente em 1986, os servidores das universidades, homens e mulheres, passam a ter o direito à creche no local de trabalho, a partir do Decreto nº 93.408 de 10/10/1986 e da Instrução Normativa nº 196 de 22/06/1987. Nesse contexto, a creche no local de trabalho passa a ser um direito trabalhista para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da administração federal direta e indireta e não apenas da mulher trabalhadora em período de amamentação.

Embora esse importante avanço tenha favorecido a expansão de unidades de Educação Infantil nas universidades, não foi possível atender totalmente a demanda dos trabalhadores com filhos de 0 a 6 anos por essas instituições.

Nessa perspectiva, RAUPP (2002) considera que o Decreto 93.408 de 10/10//1986 foi uma conquista aparente do servidor público federal, já que as unidades universitárias de Educação Infantil não conseguiriam atender toda a demanda por vagas para filhos de servidores, mesmo sendo este o objetivo básico desses espaços.

Em dezembro de 1993, foi anexado o Decreto-lei nº 977, pela então Secretaria da Administração Federal da Presidência da República. Este dispositivo impõe a assistência pré-escolar (institui o auxílio pré-escolar) para os dependentes dos servidores da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Este decreto, segundo RAUPP (2002), “vem na contramão da expansão das unidades de Educação Infantil nos órgãos federais” já que a

partir dele foi vedada a criação de novas unidades de atendimento à criança pequena, tendo no auxílio pré-escolar o substituto do direito à creche em local de trabalho.

Os debates sobre o papel das unidades de Educação Infantil nas universidades federais foram intensificados a partir das medidas legais da Constituição Federal de 1988, que instituiu o direito à Educação Infantil como sendo de todas as crianças.

Para RAUPP (2002), esse conjunto de fatores impulsionou as unidades de Educação Infantil no decorrer de suas trajetórias a reverem suas funções no âmbito das universidades, levando algumas a ampliarem seu campo de atuação para além do cuidado e educação das crianças, incluindo outras possibilidades, tais como: campo de estágio, de pesquisa e de observação. Neste movimento, até 2002, algumas unidades de Educação Infantil investiram também na pesquisa e nas atividades de extensão, que, segundo a autora, seria o caminho para a constituição de uma identidade que influenciaria na pertinência das unidades de Educação Infantil dentro das universidades.

Na pesquisa realizada em 2002, RAUPP levantou alguns dados importantes que caracterizavam de forma ampla as unidades de Educação Infantil nas universidades federais. Nessa investigação, ao analisar a situação de vinculação das unidades o resultado percebido foi que a maioria delas, cerca de 83%, estava vinculada a órgãos diversos dentro das universidades e não a Centros/Faculdades de Educação. Este fato contradiz a importância dada ao vínculo da Educação Infantil com a área da Educação, assim como, localiza essas unidades como direito trabalhista e de assistência de acordo com os objetivos de criação. Os órgãos em que foram localizadas as unidades eram pró-reitorias, recursos humanos, assuntos comunitários, entre outros.

As unidades também incluem como objetivos, além do atendimento aos filhos da comunidade universitária (docentes, técnico-administrativos e discentes), outras funções, tais como: campo de pesquisa, observação e estágio e ainda objetivos de produção e socialização de conhecimentos como norteadores de uma atividade em sintonia com o princípio acadêmico universitário de ensino, pesquisa e extensão, dando um entendimento mais amplo sobre o papel da unidade de Educação Infantil dentro da lógica de ação do universo acadêmico.

Em 1987 aconteceu o I Encontro de Creches Universitárias na Universidade Federal de Santa Catarina com o tema: Função da Creche Universitária – assistência ou acadêmica.

Com base na carta de Florianópolis, extraída do II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, realizado em Santa Catarina em 2002 com o tema: “Papel Institucional das Unidades de Educação Infantil nas Universidades”, foram levantadas várias ações pelos representantes de 18 Unidades de Educação Infantil. Conforme

o documento, essas ações poderiam garantir a qualidade do trabalho das unidades de Educação Infantil, tais como:

- Garantir as Unidades de Educação Infantil como direito da criança;
- Reconhecer as Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais como espaço de ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo relações de parceria com os Centros/Faculdades de Educação no âmbito universitário e com as demais instituições voltadas para o atendimento à infância;
- Alocar recursos materiais e humanos para a manutenção dessas Unidades de Educação Infantil;
- Assegurar um quadro de profissionais compatível com as necessidades dessas unidades;
- Criar condições para a socialização dos conhecimentos sobre Educação Infantil gerados nas unidades universitárias, contribuindo assim, para o processo de formação continuada dos professores da rede pública;
- Legitimar as unidades universitárias federais de Educação Infantil como campo de observação e estágio dos alunos regularmente matriculados nas Universidades públicas;
- Fortalecer e incentivar a realização de pesquisas relacionadas com o desenvolvimento e com a educação das crianças inseridas em seus contextos sócio econômico e cultural específicos;
- Promover a articulação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil com os movimentos sociais através da participação em fóruns, conselhos, encontros, entre outros. (in: anais do II encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil - Florianópolis – 2002).

O III Encontro Nacional da ANUUEFI foi realizado em São Carlos na UFSCAR com o Tema: Políticas Públicas em Educação Infantil e possíveis contribuições da Universidade. Em 2004, o IV Encontro foi em Rio Grande do Norte (UFRN) com a temática: Tendências Curriculares na Educação Infantil. As ações integradas entre as UEI, como Unidades Acadêmicas, frente à proposta da Universidade foi o tema debatido no V Encontro na UFF em 2005. No VI Encontro, realizado na UNIFESP (2007) a temática foi: Minha Terra, minha escola, minha gente – retratando cada unidade em seu contexto cultural. Os encontros foram importantes para identificar as características das unidades e suas limitações e desafios no

processo de consolidação de uma identidade universitária, tais como: ausência de vinculação com as unidades acadêmicas; reserva de vagas para a comunidade acadêmica; ausência da carreira de professores do ensino básico (EBTT) e ausência de atividades de pesquisa e extensão.

Atualmente a ANUFEI - Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil - concentra esforços no sentido de buscar o fortalecimento das Unidades de Educação Infantil das Universidades e, para tanto, assumiu dois grandes encaminhamentos: articular nacionalmente as unidades e abrir canais de interlocução com o MEC. Como resultado parcial desta luta, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 08 de dezembro de 2010 o Parecer CNE/CEB nº 17/2010 cujo assunto contempla as *normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública direta, suas autarquias e fundações e a Resolução CNE/CEB nº 01, de 10 de março de 2011 que fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.*

3. Constituição Histórica da Educação Infantil no CEPAE/UFG

O Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG está localizado no Campus Samambaia (Campus II da UFG), na cidade de Goiânia, Goiás e foi inaugurado em 1989 com a denominação de Creche/UFG. Originalmente vinculado à PROCOM – Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária, sendo resultado de reivindicações trabalhistas de mães por um local adequado em que pudessem deixar os seus filhos enquanto trabalhavam na universidade. A Creche/UFG surgiu, então, com o objetivo de atender filhos da comunidade universitária integrando a então política social de assistência da Universidade Federal de Goiás. Desde sua inauguração, em 1989, até o ano de 2013, a Creche/UFG constituiu-se como um dos programas assistenciais de reconhecida importância na universidade.

Durante os anos 2000, ocorreram intensos debates nacionais sobre a função das creches universitárias vinculadas às universidades federais. Tal movimento foi gestado no interior do movimento das creches universitárias do país, fomentado pela Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil – ANUUFEI, contribuindo, nesse período, para uma ampla discussão que colocava em questão qual era de fato a função que a Creche/UFG deveria desempenhar no interior da universidade, haja vista sua reconhecida inserção na estrutura acadêmica da UFG, se colocando como campo efetivo de estágio curricular obrigatório desde o ano de 2006 e assumindo compromisso com a formação de professores e de outros profissionais por meio do estágio curricular não obrigatório, desenvolvido na instituição desde o ano de 2001.

Se colocando, naquele momento histórico, como campo de estágio (obrigatório e não obrigatório) a UFG passou a contribuir com a formação de professores e de outros profissionais dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Letras, Letras Libras, Educação Musical, Artes Cênicas e Artes Visuais, Nutrição, Comunicação Social e Psicologia. Desde então a UFG atua como campo de pesquisa possibilitando a produção de conhecimentos sobre infância e Educação Infantil e, no campo da extensão, desenvolve projetos junto à comunidade externa, constituindo-se como centro de referência na área da Educação Infantil e da formação de professores para o trabalho nesta etapa da educação. Desta forma, consolidou sua identidade como espaço de formação de diversos profissionais e reafirmou sua função acadêmica dentro da UFG, pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com a publicação, em dez de março de 2011, da resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação, que fixou as normas de funcionamento das Unidades de

Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, e em conformidade com a Resolução CONSUNI nº 04/2013, que cria e integra ao Sistema Federal de Ensino a Unidade de Educação Infantil da UFG, e após intensos debates junto a Faculdade de Educação e o CEPAE, com a efetiva participação das famílias, em fevereiro de 2013 a Unidade de Educação Infantil passou a atender além da academia, a comunidade em geral e se vinculou ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE) se constituindo na estrutura organizacional da UFG como órgão suplementar.

Essa condição possibilitou mudanças significativas no regime de funcionamento da então unidade, dentre elas o cumprimento ao art. 1º da resolução acima citada. “As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem: I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”. Neste sentido, o acesso das crianças passou a ser realizado não mais pelo critério de pertencimento à comunidade universitária e sim por meio de sorteio público, como reconhecimento do direito subjetivo de todas as crianças a pleitear uma vaga na Educação Infantil, desde que as famílias assim o desejem (universalização do atendimento).

Enquanto órgão suplementar e para o exercício pleno de sua autonomia a unidade ficou responsável por atualizar o Projeto Político Pedagógico considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009) e elaborar seu Regimento Interno, considerando as mudanças na estrutura administrativa.

A vinculação ao CEPAE possibilitou vários avanços, mas estabeleceu também algumas limitações relativas ao funcionamento da instituição, como por exemplo, a impossibilidade de contratação de professores.

Com o intuito de superar essas limitações, novas discussões sobre a possibilidade da UEI/CEPAE/UFG vir a se tornar um departamento do CEPAE foi tomando consistência na medida em que o CEPAE discutia o novo regimento durante os anos de 2012, 2013 e parte de 2014.

Em 20 de agosto de 2014, com o novo regimento do CEPAE, a Unidade de Educação Infantil, órgão suplementar do CEPAE, passou a se constituir enquanto um Departamento de Educação Infantil do CEPAE - DEI/CEPAE/UFG, consolidando-se naquele espaço como a primeira fase da educação básica.

Como Departamento de Educação Infantil do CEPAE as crianças matriculadas tiveram a garantia do acesso direto à primeira fase do ensino fundamental, sem a necessidade de passarem por um novo sorteio e, em maio de 2014, foi realizado um concurso público para a carreira de EBTT para suprir inicialmente três vagas liberadas pelo MEC e posteriormente, em 2015, mais duas vagas desocupadas por aposentadorias.

No percurso de **2015 e 2016** várias esforços da direção do CEPAE foram envidados visando à melhoria do funcionamento do DEI, especialmente no campo de contratação de docente, manutenção de projetos e garantia dos direitos das crianças. Em 2017, iniciamos o ano com 07 (sete) professoras EBTTs, dos quais 5 (cinco) atuam diretamente com crianças e 2 (duas) na coordenação pedagógica do departamento; 4 (quatro) professoras do Magistério Superior (MS) como substitutos; 8 (oito) professores bolsistas que atuam no Projeto de Extensão “O cuidar e o educar na Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental” e 10 (dez) alunos do estágio curricular não obrigatório.

Em 2018, cadastramos o projeto de extensão “O cuidar e o educar na Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental” como projeto de ensino intitulado “Práticas pedagógicas na Educação Infantil”. Neste mesmo ano, foi realizado um concurso público para contratação de mais 03 (três) professoras para compor o quadro docente, no entanto, o concurso está na 3ª Vara da Justiça Federal (JF) de Goiás que deferiu, parcialmente, um pedido de liminar feito em Ação Civil Pública (ACP) pelo Ministério Público Federal (MPF) em Goiás e suspendeu a validade do concurso público feito pela Universidade Federal de Goiás (UFG). O certame do concurso foi para o provimento do cargo de Professor da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Classe DI, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Para organizar os grupos etários e seus respectivos professores temos como normativa os critérios estabelecidos na Resolução nº 01 de 10/03/2011 que afirma em seu Art. 7º - “A gestão da unidade educacional e a coordenação pedagógica (se houver) deverão ser exercidas por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, e os professores que atuam diretamente com as crianças deverão ser formados em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida ainda, como mínima, a formação em nível médio na modalidade normal” e no Art. 1º “As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema

federal de ensino e devem conforme seu inciso IV garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos”.

Cumprindo o que estabelece a legislação, o DEI/CEPAE/UFG organiza seu quadro pedagógico garantindo 01 (um) professor efetivo (EBTT ou substituto) e 1 (um) bolsista em cada agrupamento de crianças, sendo que o professor efetivo assume a coordenação de turma (com respectiva portaria) para o atendimento de crianças de 01 ano a 05 anos e onze meses de idade e é responsável pela orientação dos estagiários.

Ao considerar o Departamento de Educação Infantil do CEPAE como parte integrante da Universidade Federal de Goiás, conforme exigência da Resolução nº 1 de 10/03/2011, inserindo: ensino, pesquisa e extensão e mais recentemente inovação, ao critério de contabilização aluno/professor adotado. Considera o número de crianças matriculadas no DEI, número de alunos do estágio curricular obrigatório, o número de alunos do estágio curricular não obrigatório e a estrutura física do prédio do departamento. Na carga horária docente distribuímos a maior parte em ensino e as demais horas em extensão, pesquisa e inovação.

Ressaltamos que em 2017 foi necessário cancelar o sorteio de vagas para crianças de zero a um ano de idade para atender as crianças que possuíam o direito adquirido ao atendimento ao completarem cinco anos de idade. Esta situação foi amplamente discutida durante o ano 2016 visando evitar o desligamento das crianças da última etapa da Educação Infantil, que ocorria desde 2013.

Atualmente o Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG atende 93 crianças com idades entre um a cinco anos e onze meses de idade, sendo que 30 delas estão matriculadas no turno matutino, 28 no turno vespertino e 35 em vagas de período integral. As crianças estão distribuídas em cinco agrupamentos assim definidos: Grupo I, denominado Arara; Grupo II, denominado Lobo Guará; Grupo III, denominado Tatu Bolinha; Grupo IV, denominado Jacaré e grupo V, denominado Dinossauro.

O regime de funcionamento é de período integral, sendo as vagas divididas em integrais ou parciais (turno matutino ou vespertino), conforme a necessidade da família e a disponibilidade interna de vagas e de profissionais efetivos. Desde 2018, o DEI/CEPAE/UFG funciona ininterruptamente da 8h às 17h, de segunda a sexta-feira, e, assim como todo o CEPAE, segue o calendário acadêmico da UFG.

Nesse sentido, a organização e enturmação das crianças se constituíram em 2019 da seguinte forma: Grupo I (Arara) composto por três crianças no período matutino, três no vespertino e três no integral; Grupo II (Lobo Guará) composto por seis crianças no período matutino, seis no vespertino e seis no integral; Grupo III (Tatu Bolinha) composto por sete

crianças no turno matutino, sete no vespertino e oito no integral; Grupo IV (Jacaré) constituído por seis crianças no período matutino, seis no vespertino e nove no integral; Grupo V (Dinossauro) composto por oito crianças no período matutino, oito no vespertino e sete no integral.

O Departamento de Educação Infantil organiza as crianças em agrupamentos seguindo distribuição por faixa etária da seguinte forma: **Arara (Grupo I)**: de um ano a um ano e onze meses; **Lobo Guará (Grupo II)**: de dois anos a dois anos e onze meses; **Tatu Bola (Grupo III)**: de três anos a três anos e onze meses; **Jacaré (Grupo IV)**: de quatro anos a quatro anos e onze meses e **Dinossauro (Grupo V)**: de cinco anos a cinco anos e onze meses. No entanto, em vários momentos da rotina, as crianças são convidadas a realizarem atividades em coletivo, o que justifica o Parecer CNE/CEB nº 17/2012, pág. 9, que “considera a organização e enturmação na Educação infantil flexível, para “proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características”. Assim, a Educação Infantil pode organizar-se em períodos anuais, semestrais, ciclos, grupos formados por crianças da mesma idade ou de diferentes idades, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de desenvolvimento e aprendizagem assim o recomendar”.

4. Profissionais do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG

A equipe de profissionais do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG é composta por servidores técnico-administrativos e professores efetivos da carreira de Educação Básica Técnica e Tecnológica, professores substitutos e professores bolsistas (PROAD). Além destes profissionais, a equipe pedagógica atua com alunos do estágio curricular não obrigatório (carga horária de 30 horas semanais) dos cursos de Artes Cênicas e Visuais, Educação Física, Letras, Pedagogia e Psicologia da UFG e de universidades conveniadas como a UEG e PUC/GO.

Todos os professores que trabalham no DEI/CEPAE/UFG desempenham as várias atividades inerentes ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, compreendidas na relação entre o cuidar e o educar. Destaca-se no trabalho docente do departamento a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação que estão presentes em todas as ações dos professores.

A presença dos estagiários, professores bolsistas e professores substitutos no DEI tem sido uma articulação entre CEPAE e UFG para garantir o funcionamento integral do departamento visto que o quantitativo de docentes efetivos não garantiria o funcionamento integral. A contratação desses professores e bolsistas temporários resolve parcialmente os problemas imediatos de falta de pessoal, entretanto, há ainda a limitação do tempo de duração dos estágios, bolsas e contratos, que não permite a permanência destes educadores no DEI/CEPAE/UFG por mais do que dois anos. O fato de o departamento poder trabalhar com estagiários e bolsistas possibilita a inserção destes estudantes e profissionais em processos pedagógicos específicos da Educação Infantil contribuindo para a sua formação profissional.

Concordamos com Raupp (2000) quando este diz que a instabilidade do quadro de pessoal é um dos elementos que dificulta a consolidação do Projeto Pedagógico da instituição. Assim, a busca constante de melhores condições de trabalho tem sido uma bandeira de luta da direção do CEPAE juntamente com os professores do departamento.

Com relação à organização dos trabalhos, os profissionais do Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFG se dividem em cinco equipes que desempenham suas atividades de modo articulado. São elas:

- **Coordenação pedagógica e administrativa:** chefe, vice-chefe de departamento, recepcionista e assistentes em administração.

- **Equipe pedagógica:** Coordenação Pedagógica, Apoio pedagógico, professoras efetivas e substitutas, professores bolsistas de ensino e alunos do estágio curricular não obrigatório.
- **Equipe de nutrição:** nutricionista, cozinheiros, auxiliares de cozinha e estoquista.
- **Equipe de higiene e segurança:** higienistas e vigia.
- **Equipe de apoio:** jardineiro.

O Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFG possui um amplo espaço físico que é dividido em quatro áreas:

Área administrativa: secretaria, sala da coordenação e sala de reuniões, utilizada para os planejamentos, estudos individuais e coletivos e, também, para orientação de estagiários. Esta área possui um sanitário para visitantes.

Área de apoio: são os ambientes da cozinha, despensa, sala da nutrição e lactário, lavanderia, rouparia, almoxarifado, refeitório dos adultos, sanitários femininos e masculinos que funcionam também como vestiário. A área interna do DEI conta também com um *hall* de entrada e uma sala de rede de controle de telefone e internet e central de frequência dos servidores terceirizados.

Área pedagógica: é o local destinado ao trabalho pedagógico realizado com as crianças. Esta área possui os seguintes espaços: berçário, sala de livros, sala de brinquedos, sala de música e vídeo, sala de artes, sala de sono, ludoteca, refeitório das crianças e três banheiros para as crianças dos grupos Arara¹, Lobo Guará, Tatu Bola, Jacaré e Dinossauro. Possui, ainda, dois pátios, sendo que o pátio I conta com pneus, um tanque de areia, duas árvores, um quiosque, um tanque de água com aproximadamente 30 cm de profundidade por 2m de diâmetro. Este tanque é utilizado somente para as atividades aquáticas planejadas e lavatório². No pátio II temos uma árvore, um quiosque que serve de garagem para as motocas e uma casinha para brincadeiras diversas.

Área externa: conta com varanda de entrada, o parquinho, o quintal e o pomar. Podemos dizer que a circulação nas áreas administrativas e de apoio é restrita aos estagiários e

¹O banheiro do grupo de crianças de um ano – Grupo Arara foi reformado em 2017 adaptando-o com chuveiros e sanitários conforme solicitação de professores e famílias após discussões realizadas no decorrer do ano 2016 considerando, também, o atendimento das crianças do grupo de cinco anos – Grupo V Dinossauro.

²O lavatório foi instalado no pátio I em 2017 conforme solicitação de professores e famílias após discussões realizadas no decorrer do ano 2016 considerando, também, o atendimento das crianças do grupo de 5 anos – Grupo V Dinossauro.

profissionais do departamento e, em determinados casos, o ambiente da nutrição, apenas aos profissionais desta área.

A área pedagógica e a área externa são utilizadas livremente por estagiários e trabalhadores do DEI e também pelas crianças, pais e visitantes.

5. A Política de Estágio no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG:

O CEPAE, em sua proposta de regimento, organização e funcionamento, articula o trabalho de ensino com as demandas dos cursos de graduação da UFG. Essa articulação possibilita a inserção de estudantes de graduação no interior do CEPAE para que possam conhecer a realidade da educação básica assim como para ampliar os conhecimentos acerca das etapas de ensino em que futuramente trabalharão como docentes. Na Educação Infantil o estágio ocorre nos turnos matutino e vespertino, duas vezes na semana. A organização do estágio obrigatório no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG prevê tanto as atividades que incorporam o estágio curricular obrigatório e o estágio curricular não obrigatório e segue as orientações da Comissão Permanente de Estágio do CEPAE. Nos últimos anos recebemos estagiários dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Letras e Letras Libras, Educação Musical, Artes Cênicas e Visuais, Nutrição, Comunicação Social e Psicologia³ da UFG e também de outras Instituições de Ensino Superior tais como o Instituto Federal de Goiás (IFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

Na modalidade obrigatória, o DEI/CEPAE/UFG recebeu, em 2018, estudantes provenientes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais. Os estudantes das licenciaturas em Letras e Letras Libras, Educação Musical, Artes Cênicas e Psicologia, que desejarem se inserir no campo da Educação Infantil têm a possibilidade de desenvolver o estágio no DEI/CEPAE/UFG somente na modalidade curricular não obrigatória (com bolsa). Dessa maneira, o estágio curricular não obrigatório oferecido no DEI/CEPAE/UFG aos estudantes desses cursos tem se consolidado, ao longo do tempo, como uma via importante de formação teórico-prática para futuros professores que pretendem atuar

³Estes cursos estão contemplados no documento “Perfil do Educador” elaborado pela equipe de educadores do DEI/CEPAE/UFG que visa implementar parâmetros de atuação para os estagiários que vão atuar diretamente com as crianças. Estes cursos têm em comum o estudo da aprendizagem e desenvolvimento infantil articulado com as áreas de conhecimento nas quais se estrutura o currículo da DEI – artes, brinquedos e brincadeiras, linguagem, música e passeio. Essa opção visa escapar da lógica impregnada na sociedade de que basta gostar de crianças para trabalhar na educação infantil.

na Educação Infantil, caso sejam habilitados em suas licenciaturas em conformidade com as legislações vigentes. Neste ano, estamos atendendo onze estagiários nesta modalidade.

O estágio curricular não obrigatório oferecido pelo DEI/CEPAE/UFG, desde 2001, já atendeu centenas de estagiários e, embora ofereça formação teórico-prática em Educação Infantil para os estudantes de alguns cursos de licenciatura da UFG, sua implementação no DEI não se deu com esta finalidade. Foi instituído no departamento com o objetivo de dar sustentação às atividades de cuidado e educação desenvolvidas junto às crianças, sobretudo devido ao déficit no quadro de pessoal efetivo. Naquele momento histórico, entre 2010 e 2012, a alternativa de trabalho pedagógico em parceria com os estagiários foi discutida pelo coletivo de professores efetivos do DEI e implementada visando viabilizar o funcionamento do mesmo.

Ressalta-se que nos anos de 2015, 2016 e 2017, o trabalho dos estagiários não substituiu a presença e atuação dos professores efetivos, situação que se manteve no ano de 2018. Neste sentido, alunos do estágio curricular não obrigatório não substituirão docentes na sua ausência, assim como professores bolsistas do Projeto “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil”. Entende-se que a atuação dos estagiários ocorre mediante a supervisão e orientação do professor efetivo e que existe uma demanda real de trabalho que justifica o aumento do número de professores efetivos neste espaço de educação de crianças menores de seis anos.

Sobre a supervisão do professor destacam-se algumas experiências sistemáticas de pensar o planejamento, articular o desenvolvimento de atividades pedagógicas de cuidado e educação junto às crianças, elaboração de relatos avaliativos destes processos, atuação em projetos de extensão e participação em conselhos e comissões internas. Muitas vezes, essas experiências supervisionadas tem se constituído como uma importante oportunidade para os estagiários se apropriarem de conhecimentos específicos da docência na Educação Infantil, assim como a totalidade do trabalho pedagógico nesta etapa de ensino.

Neste sentido, o DEI/CEPAE/UFG tem se constituído como efetivo campo de estágio na Educação Infantil na perspectiva defendida por Guimarães (2008), a qual compreende a escola como “*locus*” de formação profissional do professor, além de cumprimento sua função acadêmica. Desse modo, enquanto espaço privilegiado de formação docente, o DEI/CEPAE/UFG articula conhecimentos teóricos relativos ao trabalho com a infância e a Educação Infantil propiciando importantes experiências formativas aos seus estagiários.

6. Perspectiva teórica do trabalho pedagógico desenvolvido no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG: abordagem Histórico-Cultural

A educação concebida como condição de humanização em que os sujeitos desenvolvem atividades, pressupondo a formação de consciências que precede as objetivações sobre a realidade social e cultural, deve ser entendida como uma ação material, que abarca a reflexão crítica e dialética sobre a realidade objetiva e subjetivamente em contextos experienciais. A educação como ação verdadeiramente humana compreende a dimensão de um espaço formador de sentidos e, portanto, de subjetividade que realiza atividade consciente e objetiva, compreendida como *práxis*.

Nesse sentido o objetivo educacional está voltado para o desenvolvimento das capacidades humanas que requer a consolidação de elementos e características imprescindíveis à *práxis*. A educação comprometida com o universo da sociabilidade humana, campo das relações políticas e sociais de produção, se constitui em estreita relação com o universo cultural e historicamente produzido e deve estar voltada às transformações sociais, condição, portanto, que requer do professor objetivar sobre a realidade a partir de sua prática.

A formação de sujeitos historicamente esclarecidos requer o ensino de qualidade como fundamento de toda atividade do professor, implicando os diferentes saberes científicos e tecnológicos com recursos cognitivos e afetivos, domínio teórico-metodológico e conhecimento das condições históricas e sociais sobre a realidade em que realiza o seu trabalho. Na Educação Infantil a relação entre professor e criança conluma aprendizagens necessárias à prática social em que a articulação entre o conhecimento e a realidade possa projetar a materialização dos conhecimentos e a necessária intervenção sobre esta mesma realidade.

A organização desse processo formativo na Educação Infantil que requer o diálogo entre a teoria e a prática, podendo intervir direta ou indiretamente sobre a realidade. Esta intervenção ou extensão, entretanto, não se restringe a um processo que envolve a mediação assistencialista de uma prática social hierarquizada e politicamente organizada para contribuir com propostas e ideologias hegemônicas no âmbito da Globalização. Sua importância se caracteriza pela relação dialética entre dados empíricos e teóricos que se confrontam e que se concretizam pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa no espaço da universidade para o estabelecimento de novas demandas que possam surgir, considerando que a realidade necessita ser conhecida e explicada.

Como possibilidade de mediação entre o conhecimento teórico e prático é que a percepção e a análise empírica da realidade poderão de forma mais orgânica ter sua real transformação. Assim, a apreensão epistemológica que se comunica com a realidade sócio histórica necessita do desvelamento das contradições presentes para combatê-las com objetivos de transformação e com o compromisso da significativa formação continuada. Consciente desse processo é que, na perspectiva teórico-metodológica histórico-cultural, o Departamento de Educação Infantil do Centro de Estudo e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás realiza suas ações e, em especial, a extensão como espaço orgânico da relação entre instituição e sociedade.

Para compreender a importância do trabalho realizado, a organização do trabalho pedagógico do Departamento de Educação Infantil tem como compromisso ético e político a consolidação de sua proposta pedagógica à luz da Teoria histórico-cultural para a formação da consciência da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento. Propõe ainda, contribuir com a ampliação da formação de professores graduandos na modalidade de estágio não obrigatório, professores bolsistas graduados e oferece campo de estágio obrigatório para as licenciaturas de Educação Física e Pedagogia, entre outras ações que envolvem a pesquisa e a extensão em diferentes unidades da Universidade Federal de Goiás.

Frente à diversidade de categorias que exercem ações e cumprem atividades de ensino no Departamento de Educação Infantil e os diálogos com diferentes áreas do conhecimento, o grupo de professores efetivos, compromissados com a formação e a necessidade de formação continuada se propõe a fornecer espaço de discussão, reflexão, estudo e produção ampliando conhecimentos, observando a relação entre ensino, pesquisa e extensão no espaço da universidade.

Ao propor ações desta natureza, o Departamento de Educação Infantil, viabilizando a operacionalidade da relação entre planejamentos, registros e avaliação como instrumentos da atividade docente no âmbito da formação, compreende que na relação entre teoria e prática e suas implicações na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e na organização curricular das instituições e seus aspectos éticos, políticos e culturais os estudos a partir da teoria histórico-cultural se faz necessário e o diálogo com outros espaços formativos possibilitam que a realidade seja conhecida com possibilidades de reflexão e do exercício da práxis.

A proposta problematiza ações para consolidar a identidade do Departamento de Educação Infantil a partir do compromisso que sustenta a participação de um espaço formativo da universidade pautada na relação entre ensino, pesquisa e extensão. A necessária

ampliação de conhecimentos e reflexões se justifica frente às transformações históricas da realidade social no âmbito da Educação Infantil, que concebe a criança como sujeito provido de direitos em desenvolvimento e a quem o Estado deve prioridade absoluta.

A proposta que visa à organização curricular do DEI-CEPAE-UFG tem como base teórico-metodológica as contribuições do estudioso Lev Semionovitch Vigotski, que estudou o psiquismo humano, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético de Karl Marx porque encontra nele o método capaz de entender as contradições existentes no interior do objeto de estudo, neste caso, as funções psíquicas superiores. Portanto, ir às leis das contradições internas do objeto é ir do abstrato para chegar ao ponto concreto na perspectiva da totalidade. A metodologia assinala a necessidade de superação da dicotomia sujeito-objeto para que a relação entre universal e particular venha a indicar a necessidade e a transformação do psiquismo humano pela mediação da cultura humana.

O objeto estudado tem relação dialética com o próprio sujeito, esta reciprocidade intrínseca indica tomar na sua totalidade ambos os elementos de ir à busca da origem de um determinado problema. Por isso, este método tem uma ação abrangente, totalizante e só analisa o processo e não o resultado final. A teoria histórico-cultural orienta-se em ir ao interior do problema humano, para analisar e compreender a própria origem do problema no ser humano. O estudo da gênese humana nos mostra que há uma relação histórica e cultural, interpsicológica e intrapsicológica na formação do ser humano (VIGOTSKI, 2004).

A metodologia da teoria histórico-cultural concebe a noção de representação como uma categoria que permite tratar das fontes, tanto como objeto como instrumento de análise. As representações evidenciam a capacidade de abstração e classificação, de estabelecimento de juízos sensíveis dos homens. Por isso, o trabalho intencional planejado e sistematizado do professor, possibilita aos educandos a apropriação dos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade, caracterizando o processo de humanização.

Para a teoria histórico-cultural o psiquismo humano, diferente do psicológico, se diferencia da compreensão do processo que culmina no produto. A dialética, estando no bojo da análise entre processo e produto, possibilitou que a psicologia marxista fosse construída iniciando pelo seu fundamento filosófico – o materialismo histórico dialético. Como para este fundamento a realidade existe fora do psiquismo humano, independente da consciência do homem, há necessidade de saber como esta consciência se forma. Para tanto, os conceitos *aprendizagem* e *desenvolvimento* são fundamentais “para a elaboração da compreensão científica do processo pedagógico em função dos novos dados da ciência psicológica” (p. 121). Vigotski (2004) faz distinção entre desenvolvimento e instrução, citando que o

desenvolvimento é processo mediado e subjugado ao ensino, à educação. A aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito que se diferencia de instrução.

Estes conceitos são abordados na obra “Psicologia Pedagógica”, compreendida por Vigotski (2004) como ciência independente, ramo da psicologia aplicada e diferente da pedagogia experimental que solucionava experimentos da pedagogia psicotécnica, em que se ocupa das investigações psicológicas aplicadas à educação. Este aspecto chama a atenção sobre os conceitos, que incide diretamente no trabalho do professor na educação infantil ao tratar das funções psíquicas superiores e no campo da interação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Outros dois conceitos *linguagem e pensamento*, ressaltados na obra de Vigotski (2005), são fundamentais para compreender o sistema funcional e a formação da consciência. Estão atrelados a estes conceitos distintos outros conceitos que se relacionam a eles, como: a fala, a linguagem, a língua, o raciocínio, as funções psíquicas elementares e superiores. A linguagem é compreendida como sistema de signos e símbolos enlaçados culturalmente por seus significados historicamente construídos e compreendidos, que designam os objetos pela palavra, ligada à comunicação e as relações entre a criança e o adulto.

No que concerne a apropriação das formas culturais encontra-se uma vinculação direta com a atividade humana. Os componentes culturais são os que asseguram as formas de produzir a vida em sociedade, apontam para o desenvolvimento da capacidade criadora dos indivíduos e de novas formas de comunicação, que se apropriam desta riqueza material. Por isso, o desenvolvimento do indivíduo corresponde às exigências da cultura social de um determinado momento histórico.

Desta forma, o estudo da história da infância registra que a natureza da infância é determinada pelas condições socioculturais. Por isso, ao realizar o estudo do desenvolvimento psicológico da criança é importante realizar uma análise sobre o desenvolvimento de sua atividade, que está relacionado à formação da consciência e seus predicados que podem caracterizar cada idade e a ligação entre estas idades. O critério para o desenvolvimento da atividade está relacionado à periodização do desenvolvimento mental de Vigotski, sustentando que a atividade específica de cada idade determina as mudanças psíquicas que surgem nela e define a consciência do sujeito, suas relações com o contexto sociocultural e suas atividades intersíquicas e intrapsíquicas, as quais promovem novas formações e definem a divisão do desenvolvimento da criança em idades individuais.

É importante ressaltar que a base do desenvolvimento é a substituição da atividade praticada, como cita Vigotski sobre o contexto social do desenvolvimento infantil:

No início de cada período do desenvolvimento associado à faixa etária, uma relação completamente única, exclusiva, unitária e inimitável específica daquele período da idade é modelada entre a criança e a realidade – predominantemente, a realidade social – que o cerca. [...] A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento, durante um certo período (VIGOTSKI, 1971, p. 258).

A atividade principal é também utilizada para referir-se à situação social do desenvolvimento, pois surge da atividade uma mudança de lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais, surgindo um determinado estágio. Esta mudança do tipo de atividade principal é a atitude principal em relação à realidade, também chamada de atividade coletiva.

Para Leontiev (2012), a atividade principal é a que promove mudanças significativas nas diferentes características psicológicas das crianças. Os fatores determinantes dizem das mudanças de um determinado tempo período relacionado à faixa etária contingente à própria atividade, surgindo outros tipos de atividades que se diferenciam dentro da atividade, surgindo processos mentais reestruturados dentro da atividade. Outras atividades, portanto, não estão ausentes, mas não se apresentam como principais.

Sabe-se que a brincadeira é a atividade principal da criança na Educação Infantil, mas as mudanças dependem da natureza da brincadeira, ou seja, devido a brincadeira ser característica em outras faixas etárias, ela não é a atividade principal e determinante. Para esclarecer, a periodização e sua relação com a atividade principal específica se apresenta da seguinte maneira, segundo Davidov em seu texto “Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia”:

a) *comunicação emocional* direta com os adultos, intrínseca na criança até o seu primeiro ano de vida, desenvolvendo a necessidade percebida de comunicação com os adultos ou aqueles mais experientes da cultura. Surgem os movimentos e gestos baseados nas ações humanas em relação aos objetos a partir da percepção; b) *a atividade objetal manipulatória*, caracterizada entre um e três anos de idade, quando a criança começa a perceber o mundo dos objetos e a pensar através de ações representacionais corporais; são pronunciadas as primeiras palavras e tem-se o início do processo de construção de seus significados e sentidos; c) *a atividade jogo (brincadeira)* é uma atividade específica em crianças de três a seis anos de idade. Nesse processo há o desenvolvimento da imaginação e a função simbólica, havendo maior controle de suas ações; d) *a atividade de aprendizagem* se forma nas crianças de seis a dez anos de idade. A consciência teórica e o raciocínio surgem, as capacidades

correspondentes (reflexão, análise, planejamento mental) e também as necessidades percebidas e motivos relacionados às tarefas escolares são desenvolvidos.

A atividade do brincar, considerando a gênese da brincadeira que surge como necessidade de contato social, o conceito de atividade em Vigotski (2014), preocupado com o desenvolvimento psicológico e sua relação com a atividade humana, que se aproxima da teoria da atividade em Elkonin e Leontiev. Destaca a atividade do brincar como atividade guia para a formação da psique e da consciência da criança pré-escolar.

Ressaltando que a brincadeira é uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, Prestes (2010) afirma que Vigotski atribui importância aos motivos que estão relacionados à brincadeira e critica a posição de que o desenvolvimento da criança só ocorrerá pelo prisma das funções intelectuais. Porém, é o amadurecimento das necessidades não realizáveis imediatamente que faz surgir a brincadeira e considera dois aspectos significativos – o desenvolvimento intelectual (amadurecimento das funções psíquicas) e o desenvolvimento da esfera afetiva.

Nesses termos, relaciona os conceitos de *imaginação e criação* em Vigotski (2009) ao faz de conta, à brincadeira e ao desenvolvimento da criança. Como forma especificamente humana, a imaginação surge no faz de conta, atividade que desenvolve a capacidade de criação, criando a zona de desenvolvimento iminente. Por trás da brincadeira há alterações de necessidades e da consciência, combinando situações vividas, tomando consciência das relações entre os fenômenos e penetra na relação com a realidade, ampliando o controle dos impulsos, agindo contra o que deseja e conforme as regras.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, para Vigotski (2011), têm-se as designações verbais (palavras) dadas às representações gerais em que são atribuídos juízos sobre qualquer objeto, podendo ser substituído por uma nova palavra que possibilita a elaboração de raciocínios complexos. A formação de conceitos inicia-se pelo seu caráter empírico, que se apresenta pelo seu caráter externo e imediato, promovendo a assimilação da realidade pela categoria da existência, empregando aspectos sensoriais. Contudo, se o fundamento de todos os conhecimentos do homem sobre a realidade são as sensações e as percepções, é preciso considerar que estes são expressos verbalmente e por seu caráter racional, que potencializa as propriedades objetivas das coisas, ou seja, os símbolos que expressam a universalidade dos objetos e os padrões na ação prática. O desenvolvimento dos conceitos consiste para a teoria histórico-cultural a formação da consciência, que se potencializa pela essência da mediatização, da interação entre universal e particular para

revelar as inter-relações e conexões para a formação de conceitos teóricos e científicos, do abstrato para o concreto.

7. Organização do tempo e espaço

Segundo a concepção de educação em que se acredite, a rotina poderá ser instrumento de libertação, autonomia ou de heteronomia, dependência. Mas sempre será constitutiva e mantenedora do processo educativo (Freire, 1998, pág. 46).

Na Educação Infantil utilizamos o termo “rotina” para designar a organização do tempo-espaço. Rosa Batista (2001), em sua pesquisa “A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido”, objetivou identificar elementos que pudessem contribuir para elucidar a lógica organizacional da rotina das instituições a partir das ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto pelo adulto no espaço educacional. A pesquisa foi feita com registro em vídeo, pois assim foi possível filmar a dinâmica vivida por um determinado grupo de crianças e adultos no dia-a-dia da creche.

A autora concluiu que entre o que era proposto pelos adultos e o que as crianças realizavam havia um desencontro, porque nessa instituição a rotina era criada para suprir as necessidades do adulto, sem flexibilidade entre um horário e outro. Os adultos dessa instituição viviam o dilema entre respeitar e partilhar a individualidade da criança ou seguir a rotina estabelecida, seguindo uma tendência de homogeneidade e rigidez.

Pensar o espaço do Departamento de Educação Infantil- DEI/CEPAE/UFG a forma dinâmica como ele se organiza e se torna lugar histórico e socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, segundo Agostinho (2003) exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, sujeito de direitos, com especificidades próprias desta etapa da vida. Isso desafia nosso poder adulto ao incluir a racionalidade infantil e, também, o rigor e a imaginação metodológicos para a criação de mecanismos de participação.

Geralmente, a palavra “rotina” traz à mente sensação de tédio, mas no DEI/CEPAE/UFG buscamos seguir os horários da rotina como um curso natural do dia. Segundo Barbosa (2006) as rotinas são produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. Nesse sentido, as rotinas concretizam uma concepção de educação e de cuidado, de criança, de ensino e aprendizagem e sintetizam o Projeto Político Pedagógico das instituições e apresentam as concepções e a proposta de ação educativa dos profissionais que atuam neste cenário.

Portanto, a rotina na educação infantil não pode ser maçante ou tediosa. Deve-se compreender a rotina como uma sequência de atividades que seguem em um ritmo flexível, respeitando as necessidades das crianças. Assim, a rotina propicia às crianças e aos adultos envolvidos localizarem-se no tempo, no espaço e nas atividades desenvolvidas na instituição sem ser tediosa. A rotina deve oferecer referência, segurança e organização, sem se contrapor ao pulsar, aos movimentos e ao prazer. Uma rotina é necessária para que possa encontrar o inesperado, o extraordinário, para que uma surpresa possa acontecer. Um personagem fantástico aparecer no meio de uma rotina cotidiana é um exemplo disso, assim como a criança surpreender-se ao chegar e encontrar os brinquedos arrumados de uma maneira diferente. Enfim, o elemento surpresa só é possível dentro de uma rotina estabelecida. Agostinho (2003) ressalta que a Instituição de Educação Infantil deve ser um lugar de liberdade, de brincadeira e de aprendizagem, um lugar para movimentar-se, experimentar as diferentes linguagens e culturas, viver coletivamente e também ficar só no seu canto, um lugar para imaginar.

Por isso faz-se necessário pensar na estruturação e organização da rotina no Departamento de Educação Infantil, pois para as crianças o tempo não é entendido na sua cronologia, como sucessão, mas na intensidade de sua duração. Considerar o tempo cronológico x tempo psicológico/intensivo; tempo coletivo x tempo individual; tempo institucional x tempo individual. Enfim, é preciso considerar os ritmos das crianças, das atividades, o pulsar de cada grupo. O documento *Um dia no DEI* retrata a rotina do DEI e se encontra como anexo deste documento.

8. Organização do trabalho pedagógico e currículo

Compreendendo o Currículo como uma organização sistemática dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade e, se tratando da Educação Infantil, respeitando os princípios políticos, éticos e estéticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) assim como os eixos interações e brincadeiras, o Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG organiza sua proposta curricular a partir de Áreas de conhecimentos. Estas se materializam por meio de atividades que promovem a articulação entre aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva vygotskiana. Nesse sentido, buscamos o significado nas atividades propostas concebendo a criança como sujeito do processo. De acordo com Vygotsky (2000), pensamento, sensibilidade, imaginação, intuição e cognição são funções psíquicas que constituem o desenvolvimento infantil e, integrados, promovem o desenvolvimento das habilidades criativas das crianças. A organização curricular da proposta pedagógica do Departamento de Educação Infantil do Centro de Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás se fundamenta nas discussões realizadas pelo coletivo de profissionais do respectivo departamento.

Atualmente o DEI organiza suas atividades pedagógicas a partir da metodologia de projetos de trabalho e planos de ação por grupos e por áreas de conhecimento do currículo, sendo estas divididas em Artes, Linguagem, Geografia da Infância e Ciências da Natureza e, por fim, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, que norteiam o trabalho das atividades coletivas. Os princípios norteadores dessa organização metodológica e curricular têm como mote as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, seus interesses e singularidades, considerando a relação de interação entre o brincar, o cuidar e o educar.

As atividades das áreas de conhecimento são coordenadas por dois ou três professores por turno que assumem a responsabilidade de pesquisar, planejar e desenvolver as atividades coletivas, garantindo a especificidade do currículo da respectiva área. Os responsáveis pela atividade coletiva por área de conhecimento estão diretamente relacionados ao grupo etário de crianças. Entretanto, ressaltamos que a cada semestre realizamos um rodízio entre os professores responsáveis por área visando possibilitar a compreensão da totalidade do trabalho pedagógico do Departamento de Educação Infantil. Abaixo definimos os objetivos das atividades dos grupos e atividades coletivas:

- **Atividade de acolhida:** ocorre diariamente, geralmente, no início de cada turno com o objetivo de reunir o coletivo de crianças e professores para possibilitar as interações e

brincadeiras de forma intencional. As acolhidas são planejadas e avaliadas coletivamente durante as reuniões de planejamento realizadas quinzenalmente pelos professores.

- **Atividade por área de conhecimento (coletiva):** A cada semana as diferentes áreas desenvolvem uma atividade coletiva em dia específico da semana e se fundamentam nos objetivos curriculares da área. As atividades por área são realizadas, aproximadamente, no meio do turno de atendimento (no período matutino entre 9h e 10h e no vespertino das 15h às 16h), envolvendo o coletivo de crianças de todos os grupos do respectivo turno. Essas atividades são planejadas pelo grupo de professores responsáveis pela área e apresentadas e avaliadas em reuniões quinzenais de planejamento coletivo.

- **Atividade do plano de ação e do plano de trabalho (por agrupamento):** Consiste em promover atividades específicas em cada agrupamento, voltadas ao plano de ação e ao plano de trabalho do respectivo agrupamento. Essas atividades poderão contar ou não com a participação das crianças de outros grupos. O plano de ação se desenvolve a partir de uma problematização específica do agrupamento. Neste sentido o mesmo pode ser alterado no decorrer do ano. O plano de trabalho representa a organização do planejamento anual do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças no decorrer do ano letivo. A partir destes planos os conselhos avaliativos são sistematizados.

- **Atividades de integração:** ressaltamos que o desenvolvimento das ações no cotidiano se revela com atividades planejadas semanalmente, visando garantir a escuta das falas das crianças assim como a ampliação dos seus conhecimentos. Percebe-se que é um trabalho significativo à medida que observamos o processo de interação das crianças de diferentes faixas etárias, assim como a vivência coletiva no espaço educativo. A proposta do departamento se efetiva com a integração das áreas de conhecimento. Esta dinâmica favorece o processo de socialização assim como a constituição da identidade no contexto coletivo. Ao mesmo tempo, a organização do currículo por áreas de conhecimento possibilita a compreensão dos diferentes eixos que perpassam as aprendizagens da criança, sem priorizar nenhum deles em função de outro. Acreditando nos processos em movimento, numa perspectiva histórico-dialética, visamos mediar zonas de desenvolvimento proximais à medida que observamos os diferentes níveis de desenvolvimento em que se encontram as crianças de diferentes faixas etárias. Esta observação sensível só é possível porque temos como foco a criança no processo educativo, mas não perdemos de vista a necessidade e importância da mediação pedagógica como elemento fundamental para nortear a intencionalidade nas práticas educativas na Educação infantil.

Para melhor compreensão do trabalho pedagógico com as áreas de conhecimento, destacam-se, a seguir, os fundamentos que orientam o planejamento das ações de cada área ressaltando sua contribuição no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

8.1. Área de conhecimento: Jogos, brinquedos e brincadeiras.

Justificativa teórico-metodológica:

A área de conhecimento “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras” compõe uma dimensão da organização do trabalho pedagógico do Departamento de Educação Infantil (DEI), cujo objetivo é possibilitar às crianças a apropriação e a ampliação dos conhecimentos referentes aos diversos e distintos jogos e brincadeiras acumulados historicamente pela humanidade, bem como, os objetos e brinquedos elaborados para dar suporte aos mesmos. Desta forma, compreendemos que estes conhecimentos correspondem a uma produção sociocultural, cuja inserção na sociabilidade humana implica que determinantes de ordem histórica, cultural, social, política, econômica, artística e estética influenciem em suas constituições, sendo, portanto, papel da instituição de Educação Infantil desvelá-los, possibilitando à criança compreender a totalidade dos mesmos.

Considerando que a base teórico-epistemológica do referido departamento é a Teoria Histórico-Cultural, a área de conhecimento “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras” deverá sistematizar suas propostas atreladas à mesma, considerando as especificidades biopsicossociais referentes à faixa etária das crianças que compõe esta instituição, bem como, a mediação docente e a intencionalidade pedagógica. Este documento constitui-se, portanto, como referência para a elaboração destas propostas, cujas concepções, conceitos e princípios serão ampliados no tópico seguinte.

Jogos, Brinquedos e Brincadeiras⁴, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, constituem-se como relevantes instrumentos no processo de formação humana, posto que se

⁴ Em Vygotsky (1984), o jogo é caracterizado por um conteúdo simbólico implícito e regras explícitas, enquanto a brincadeira possui um conteúdo simbólico explícito e regras implícitas. O brinquedo é entendido como o próprio objeto manipulado pela criança que cria uma situação imaginária, assim, a criança pode agir independente daquilo que vê. Por exemplo, um pedaço de madeira pode ser tanto o próprio objeto literal, quanto um avião. Dessa forma, ocorre a operação mental de abstração, em que a criança amplia sua reflexão, para que seu pensamento se constitua mais complexo e desenvolvido.

caracterizam como principal atividade exercida pelas crianças até os cinco anos, constituindo-se como potencializadoras das funções psíquicas superiores⁵. Considerando isso, os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras têm composto, historicamente, a organização do trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil, em que objetiva-se possibilitar às crianças o acesso de qualidade aos mesmos, através da *práxis* docente e da intencionalidade pedagógica. Políticas educacionais relacionadas a esta etapa da Educação Básica têm instituído a brincadeira como eixo norteador do currículo, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que determinam as “interações e a brincadeiras” e, por outro lado, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que reforça a relevância da brincadeira para a formação da criança.

Neste contexto, os jogos, brinquedos e brincadeiras têm sido valorizados enquanto metodologia para a socialização de conhecimentos específicos na Educação Infantil, isto é, estes instrumentos têm sido utilizados para possibilitar às crianças a apropriação de conhecimentos, valores, vivências e experiências consideradas relevantes para a sua formação humana. Desta forma, uma professora pode utilizar a brincadeira “Elefantinho Colorido” para possibilitar às crianças a associação entre as cores e as palavras que a designam ou, ainda, apropriar-se da brincadeira “Batata-Quente” para ensinar as crianças em uma roda de conversa os momentos de verbalizar e silenciar para respeitar a fala dos colegas. É possível observarmos que ao utilizar os jogos, brinquedos e brincadeiras enquanto metodologia, não há o objetivo de possibilitar às crianças a apropriação daquele jogo ou daquela brincadeira, possibilitando-as compreender suas regras, seu contexto de gênese e desenvolvimento, os determinantes culturais e sociais que culminaram em sua organização, dentre outras questões.

Considerando este aspecto, a área de conhecimento “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras” busca apresentar outra perspectiva de ensino destes instrumentos, considerando-os conhecimento a ser apropriado pelas crianças. Isto significa afirmarmos que, nesta perspectiva, os mesmos não são considerados enquanto meio ou metodologia, mas, sobretudo, enquanto fim. A Teoria Histórico-Cultural está pautada teoricamente e epistemologicamente nas categorias, conceitos e concepções pertencentes à Teoria Social de Karl Marx, a qual compreende que no processo de formação do ser social e de construção da sociabilidade humana, foram acumulados e sistematizados historicamente distintos conhecimentos, os quais compõem o patrimônio cultural humano. Este patrimônio, por sua vez, deve ser apropriado por todos os sujeitos, afim de que se objetivem enquanto seres sociais,

⁵ As funções psíquicas superiores são: memória, atenção voluntária, percepção, abstração, generalização, ideação, dentre outras.

pertencentes ao gênero humano. Compreende-se que os conhecimentos referentes aos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras compõe uma dimensão desta cultura humana, devendo, portanto, serem apropriados pelos distintos sujeitos, enriquecendo-se culturalmente e humanizando-se progressivamente. Mediante isto, o objetivo desta área de conhecimento é proporcionar às crianças do Departamento de Educação Infantil (DEI) a apropriação e ampliação dos conhecimentos relacionados aos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, seus determinantes históricos, sociais, culturais, estéticos, artísticos, políticos, econômicos.

Ao adotarmos esta base teórico-epistemológica e metodológica, torna-se relevante superar a compreensão naturalizante sobre estes conhecimentos e suas relações com o desenvolvimento infantil. Dentre estas concepções naturalizantes, destacamos a noção de que a relevância dos mesmos na formação humana das crianças limita-se ao sentimento de prazer e ludicidade que lhes é proporcionada. Essa pressuposição não é verdadeira, conforme nos explica Vygotski (1991, p. 61-62):

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, porque muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança.

Outra concepção naturalista da infância que merece destaque é a compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se dariam de forma espontânea, biológica e “natural”. Contrapondo-se a esta concepção, a Teoria Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento infantil ocorre em interação com o meio sociocultural, fazendo com que este desenvolvimento se desenrole através das mediações que serão oportunizadas (ou não) à criança em sua apropriação da cultura humana (FACCI, 2013), pois, como declara Vygotski (1995, p. 89) “é a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem”.

Isto significa que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil não ocorrem de forma espontânea, mas, caracteriza-se como um processo dialeticamente contraditório, marcado por continuidades e rupturas (ELKONIN, 2017). Ainda que a Psicologia Histórico-Cultural não defenda fases naturais e universais, postula que o desenvolvimento psíquico se processa por períodos que se sucedem, ou seja, existe uma periodização do desenvolvimento real, de forma que é um desafio constituir uma teoria que capture esse processo em sua dialeticidade.

Elkonin (2017) cita Vigotski afirmando que o desenvolvimento infantil constitui-se pelo encadeamento de um estágio para outro, sendo que as principais transformações estão relacionadas à mudança e a estruturação da personalidade da criança.

Nesta perspectiva, Elkonin (2017) defende que o conceito de atividade descoberto por Leontiev (2001) é essencial para a periodização do desenvolvimento humano, tendo em vista que a atividade é o que determina o desenvolvimento da psique, da vida e seus processos (LEONTIEV, 2001).

No entanto, a vida ou a atividade em conjunto não se forma mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade. Uns tipos de atividade são, na etapa dada, principais e tem grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outros, menos. Uns desempenham o papel preponderante no desenvolvimento; outros um papel subordinado. Por esse motivo não há que se falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade em geral, mas com a atividade principal. Em correspondência com o dito anteriormente, pode-se afirmar que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se pela relação determinada, principal na etapa dada, da criança com a realidade, por um tipo determinado, principal, de atividade. O sintoma da transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança no tipo principal de atividade, da relação principal da criança com a realidade (LEONTIEV, 1965, p. 502).

Portanto, em cada momento distinto do desenvolvimento infantil, haverá uma atividade que será preponderante, cuja nomenclatura é atividade principal, dominante ou guia⁶. Essa atividade “reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período” (FACCI, 2013, p 77), constituindo-se, assim, como a atividade que possibilitará maior desenvolvimento psíquico à criança de acordo com sua faixa etária e momento do desenvolvimento.

Elkonin (2017) nos possibilita compreender esta relação entre atividade-guia e desenvolvimento infantil ao propor cinco estágios relacionados aos mesmos que, de forma breve, são: 1. Comunicação emocional do bebê, em que predomina a relação afetiva entre o bebê e o adulto cuidador; 2. Atividade Objetiva Manipulatória, em que a criança interessa-se na manipulação e exploração de objetos; 3. Jogo Protagonizado, caracterizado pela apropriação das relações sociais da criança, a qual realiza o jogo e a brincadeira objetivando reproduzi-las; 4. Atividade de Estudo, em que há uma hegemonia da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; 5. Comunicação íntima e pessoal,

⁶ Prestes (2010) problematiza que a melhor tradução para esse conceito seria de “atividade guia”, pois seria esta atividade a “guiar” o desenvolvimento infantil. No entanto, como muitos textos de autores da Psicologia Histórico-Cultural ainda são de traduções da década de 1980 e não foram revisitados, utilizaremos o termo utilizado no texto referendado.

predominando a reprodução com os colegas das relações existentes entre os adultos; 6. Atividade profissional/estudo. Compreendemos ser relevante mencionar que estes estágios não são lineares e estanques, constituindo o desenvolvimento infantil de acordo com o meio sociocultural em que a criança está inserida.

No que concerne à área de conhecimento “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras” do Departamento de Educação Infantil (DEI), nos deteremos nos estágios em que a Atividade Objetiva Manipulatória (1 a 3 anos) e o Jogo Protagonizado (3 a 5 anos) são atividades-guia, devido, sobretudo, à faixa etária referente às crianças que compõe esta instituição. Desta forma, compreendemos ser relevante sistematizar em cada planejamento desta área, atividades que contemplem os referidos estágios de desenvolvimento e suas respectivas atividades-guia, garantindo a participação e o interesse de todas as crianças.

As brincadeiras realizadas pelas crianças estão intrinsecamente relacionadas à suas faixas etárias e às respectivas atividades-guia, auxiliando no processo de transição de uma atividade-guia para outra. Nesta perspectiva, o Jogo, o Brinquedo e a Brincadeira caracterizam-se como potencializadores do desenvolvimento infantil, sobretudo, das funções psíquicas superiores, cuja especificidade aponta para funções psíquicas tipicamente humanas, as quais são produto histórico da interação entre o gênero humano e o meio sociocultural. Para Vygotsky (2007), isto ocorre porque o jogo e a brincadeira proporcionam uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado (VYGOTSKY, 2007, p. 115).

Diante das características mencionadas, cabe discutir a relevância do (a) professor (a) na área de conhecimento “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”, posto que compreendemos que a mesma não deve ser relegada a espontaneidade. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o (a) professor (a) caracteriza-se como um mediador privilegiado entre a criança e cultura humana, constituindo-se, portanto, como sujeito que possui papel ativo na organização do trabalho pedagógico, mediante a seleção de conhecimentos, o planejamento e a sistematização de propostas que contemplem a intencionalidade pedagógica estabelecida *a priori* pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) pertencente às instituições escolares. Desta forma, compreendemos que o (a) professor (a) deve oportunizar à criança o acesso de qualidade aos conhecimentos relacionados ao Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, como afirma Arce (2013, p.

25) ao parafrasear Fler (2012):

[...] A brincadeira advém da tentativa da criança atuar no mundo como o adulto faz. Para que isso ocorra, não basta oferecer à criança brinquedos temáticos ou réplicas de objetos utilizados na vida real. Os motivos e o conteúdo das brincadeiras aparecem quanto mais ricas e intensas forem as oportunidades oferecidas pelo adulto para que a criança vivencie situações cotidianas, situações que fazem parte do dia a dia. Ou seja, situações em que ela observa as interações e relações travadas pelos adultos, ao mesmo tempo em que também possa interagir com os mesmos.

Assim, compreendemos que cabe ao professor (a) ampliar o mundo cultural da criança, para que, em consequência disso, também ocorra uma ampliação dos motivos e conteúdos das brincadeiras, enriquecendo estes momentos. A ação conjunta entre professor e criança durante a brincadeira possui significativa relevância, tendo em vista que a mesma constitui-se como ação sobre o mundo, em que a criança manifesta suas percepções, vivências e experiências mesmo que não se expresse através da linguagem oral, cabendo ao professor desenvolver a sensibilidade necessária para perceber estas concepções. Isto caracteriza a mediação docente, em que o professor deve agir de forma partilhada com a criança, ajudando-a a construir relações, destacando elementos da realidade que, de outra forma, estariam mesclados na totalidade, auxiliando-as a formar as sínteses provisórias possíveis para a sua idade. Portanto, “[...] o papel do professor não é de único detentor do conhecimento, mas também não é de mero expectador ou simples facilitador da aprendizagem [...]” (BARBOSA, s/d, p. 215).

Além disso, cabe destacar que o professor deve observar criteriosamente os jogos e brincadeiras infantis, seus motivos, conteúdos e valores, quais interações irão se estabelecer, quais as possíveis questões de gênero e etnia são apresentadas pelas crianças, problematizando estes momentos para questionar os estereótipos e as situações instituídas que são injustas e opressoras. De acordo com Silva (2005, p. 133), estas problematizações são relevantes para:

[...] Permitir primeiras aproximações a uma reflexão em torno dos processos de exclusão e eliminação latentes em brincadeiras e que guardam relação com a vida social, isso permitirá às crianças construir raízes de sua capacidade de reflexão sobre alternativas, tanto para jogar e brincar quanto para superar tal situação na vida social mais ampla.

Cabe destacar, por fim, que as atividades relacionadas à área de conhecimento em questão, deverão contemplar uma organização dos espaços que esteja em coerência com a intencionalidade pedagógica previamente estabelecida. Segundo Ramos (2013) a organização dos espaços na Educação Infantil se faz necessária e imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, exige do professor um olhar atento as

singularidades das crianças, as especificidades de cada faixa etária, as necessidades e interesses desse grupo. Mediante isto, busca-se, que organização dos espaços, favoreça “o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades físicas, emocionais e intelectuais da criança, bem como a comunicação e a socialização com seus pares” (RAMOS, 2013, p. 47).

Nessa perspectiva (FORNEIRO, 1998 *apud* RAMOS, 2013, p. 48) define que espaço “diz respeito ao lugar físico onde ocorrem atividades que envolvem os materiais de uso didático, os objetos, os móveis e os elementos decorativos”. E ambiente “diz respeito às relações que ocorrem no espaço, às interações entre crianças e adultos, entre crianças e seus pares, e da criança com a sociedade na qual está inserida”. Neste contexto “espaço é organizado no aspecto físico (condições de infraestrutura, mobiliário, materiais, por exemplo) e no ambiente de aprendizagem. Segundo Horn (2004), “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente”. (HORN, 2004, p. 24). A partir desses argumentos, destaca-se a importância da organização dos espaços no ambiente de educação infantil, oportunizando à criança, ambientes de aprendizagem potencializadores do conhecimento.

Objetivo Geral

Possibilitar a apropriação e a ampliação dos conhecimentos relacionados aos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, bem como o acúmulo de vivências e experiências relacionadas aos mesmos.

Objetivos Específicos

- Possibilitar as relações espaço/tempo necessárias à exploração do corpo e objetos, bem como, as relações sociais necessárias para promover a interação entre criança/criança, criança/professores e criança/família;
- Promover Jogos, Brinquedos e Brincadeiras que contemplem a atividade objetal manipulatória e o jogo simbólico, atividades-guia referentes às faixas etárias entre 01 e 03 anos e 03 a 05 anos;
- Ampliar o repertório dos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, mediante a valorização dos conhecimentos prévios das crianças e a apropriação dos conhecimentos referentes à área;

- Garantir a vivência de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, a partir de problematizações, que incitem a análise crítica das crianças sobre as características e contradições destes jogos, bem como a análise crítica sobre o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridas;
- Incentivar a criatividade das crianças, mediante atividades que impliquem a elaboração de novos Jogos e Brincadeiras, sobretudo das atividades que impliquem a modificação das regras pertencentes aos Jogos e Brincadeiras já sistematizados;
- Oportunizar a vivência de Jogos e Brincadeiras cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos com materiais e recursos diversos, possibilitando ações individuais e coletivas;
- Planejar espaços que incitem a criação de situações imaginárias distintas e a representação de diferentes papéis sociais.

Jogos, Brinquedos e Brincadeiras em 2018/1: problematizando o consumo e promovendo o resgate das brincadeiras tradicionais.

Considerando os conceitos teórico-epistemológicos abordados nos tópicos anteriores, apresentaremos a proposta de trabalho relacionado à área de conhecimento “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras” para o primeiro semestre de 2018, realizado pelo corpo docente referente aos turnos matutino e vespertino. Ao tratar do planejamento consideramos as palavras de Vasconcellos (2014) ao afirmar que o planejamento deve considerar a realidade em que a instituição está inserida e as problemáticas que estão presentes nela. Partindo desse pressuposto, o corpo docente responsável pela referida área de conhecimento optou coletivamente por problematizar a relação da criança com o brinquedo dentro da sociedade do consumo.

Essa problematização surgiu a partir das observações realizadas pelos professores em rodas de conversas com as crianças, as quais discorriam em seus relatos a obtenção de brinquedos comprados e a exaltação de marcas e de brinquedos tecnológicos. Notamos que essa realidade não contempla só a nossa comunidade, como revela Benjamin (2002), há uma crescente massificação industrial referente ao brinquedo que atinge em geral as crianças, sendo esse um elemento da atual sociedade que preza o consumo.

Desta forma, é possível notarmos que a criança está exposta a esse consumo em várias situações do seu cotidiano, Meira (2003), aponta que as publicidades em roupas, em alimentos e em meios de comunicação promovem o desejo imediato de consumir. Esse consumo tem provocado mudanças significativas no processo histórico da criança em relação ao brincar,

Benjamin (2002) aponta que a industrialização de brinquedos impossibilita a ressignificação de objetos (pedras, madeiras, tecidos e outros) e ao decorrer dos anos esse fator também tem marcado o distanciamento entre a família e as crianças em suas relações afetivas, pois em períodos históricos anteriores os mesmos construíaam brinquedos e os exploravam em conjunto.

A partir desta problematização, objetivamos recuperar os jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais, os quais vêm sendo esquecidos, possibilitando às crianças do Departamento de Educação Infantil - DEI o acesso a experiências para além do brinquedo industrializado. Para Cascudo (2001), os jogos e brincadeiras tradicionais foram constituídos historicamente e fazem parte de um acervo da cultura popular que deve ser transmitidos para novas gerações. Pensando nesse acervo, consideramos os jogos e as brincadeiras que constituem a essência histórica e social da nossa sociedade, a qual se manifestou a partir da miscigenação índio-branco-negro. Buscando o resgate da cultura e da memória lúdica da comunidade, optamos por atividades que explorem:

- Jogos com bolas;
- Brincadeiras: pega-pega, esconde-esconde, queimado, cabra cega, amarelinha;
- Boca de forno, dono da rua, passar anel, brincadeiras com cordas e objetos encontrados no universo natural (madeiras, pedras, folhas e terra);
- Brincadeiras de roda como músicas de domínio popular;
- Construção de brinquedos: pipas, Bolas de meias, cata vento;
- Brincadeiras de representação de papéis;
- Dentre outras possibilidades.

Cabe destacar ainda que, nesta proposta, a interação entre a família, a criança e a instituição será fortalecida, tendo em vista que serão abordadas as brincadeiras que os pais e mães das crianças vivenciaram em sua infância, realizando, assim, o resgate da cultura familiar.

8.2. Área de conhecimento: Linguagem

Justificativa teórico-metodológica:

Para iniciar uma proposta de atividades para a área de conhecimento “Linguagem” na perspectiva histórico-cultural vale ressaltar a importância do método materialista dialético, as

categorias de linguagem e pensamento, as noções de significado e sentido, a concepção de cultura e suas representações e as dimensões da linguagem oral, escrita, visual e corporal.

O método materialista-histórico-dialético destaca-se neste projeto de área de conhecimento devido à base teórica, que fundamenta a organização curricular do DEI, considerando sua função para além da instrumentalidade, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação entre sujeito e objeto, mas a própria constituição do sujeito em formação.

Nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos nas atividades de linguagem para as possibilidades de construção de significados é pautada na explicação do processo de constituição dos conceitos nas crianças, ou seja, o processo histórico-cultural do ser humano que se complexifica e se ressignifica durante o fazer e o aprender ativo/empírico. Para tanto, compreende o sujeito como ser que se constitui numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna único, singular e histórico. Indivíduo e sociedade vivem numa relação plural, em que se incluem e se excluem ao mesmo tempo – relação em que um constitui-se no outro.

A historicidade se refere como outra categoria que permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e apreender o seu movimento, abarcando a gênese e o processo de transformação dos conhecimentos e da cultura humana historicamente acumulada. Pode-se afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental nesse processo de constituição do sujeito, tendo função social, educacional e de comunicação.

Nesse sentido, entende-se que a linguagem é compreendida como um sistema de signos e símbolos enlaçados culturalmente por seus significados historicamente construídos e compreendidos, que designam os objetos pela palavra, ligada à comunicação e as relações entre a criança e o adulto. A linguagem é uma importante área de conhecimento na organização do trabalho pedagógico do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.

Como afirma Vigotski (2004, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Desta forma, para que se possa compreender o pensamento é preciso analisar o seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao aprender o significado da palavra, entende-se o movimento do pensamento. Essa relação entre pensamento e linguagem é uma relação de mediação, na qual ao mesmo tempo em que um é diferente do outro, não pode ser compreendido sem o outro.

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e pelo sentido. O significado articula sujeito e realidade a partir dos eventos psicológicos que o sujeito produz nesta mesma realidade. Já o sentido não se submete a uma lógica racional externa porque se refere às necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram e que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade.

Nesses termos, as atividades advindas do conhecimento de linguagem empreendem metodologias para contribuir com a formação de subjetividade, entendida como possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. Contudo, convém ressaltar que a apreensão de sentidos não significa apreender uma resposta única, absolutamente definida, estática, mas expressões muitas vezes permeadas de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, dos processos vividos por ele.

No que diz respeito à linguagem escrita, compreende-se “[...] a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo, que apresenta relevantes funções que compreendem aspectos intersíquicos e intrapsíquicos do desenvolvimento humano” (VYGOTSKY, 2010, p. 123). Desta forma, considera-se que a linguagem escrita na educação infantil deve ser utilizada na sua função social como um todo sem enfatizar o aspecto grafológico no processo de aprendizagem, dando ênfase na formação de conceitos. Assim, como afirma Vygotsky (2010, p. 74) “[...] do ponto de vista intersíquico, a linguagem escrita assume funções sociais de comunicar, nomear, registrar uma ideia ou pensamento, representar a fala, identificação, entre outras. Quanto ao aspecto intrapsíquico, a linguagem escrita é instrumento de constituição e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento, a memória voluntária e a imaginação”.

O pensamento não pode ser entendido como algo linear, por isso, o professor precisa se aproximar dos sentidos da atividade. Então, problematizamos: que atividades podem ser propostas para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças da educação infantil do DEI a partir da concepção de cultura na perspectiva histórico-cultural?

Com suas múltiplas possibilidades de expressão, de constituição, de comunicação e de interlocução entre os sujeitos, a área de conhecimento de linguagem é fundamental e tem como prática educativa a responsabilidade de instaurar a concepção dialógica com os

diferentes processos de apropriação do conhecimento.

Objetivo Geral:

Compreender a linguagem na interação entre suas diversas dimensões e formação de conceitos culturais e científicos no que concerne sentidos e significados, instaurando dialeticamente diferentes processos de desenvolvimento de saberes, de assimilação da experiência histórica e culturalmente acumulada, das riquezas materiais e imateriais produzidas e das possibilidades de construção de conhecimento para a complexificação e ativação das funções psicológicas superiores, como por exemplo, a memória e a afetividade, na interação entre a palavra e pensamento.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver a comunicação das crianças a partir das funções da linguagem nas dimensões corporal, visual e oral;
- Valorizar as interações, a cooperação e o respeito mútuo das relações entre as crianças e adultos (professores mediadores) no processo de ensino-aprendizagem;
- Aprender a relevância social da linguagem e seu uso enquanto cultura visual, gestual e da escrita;
- Participar de atividades comunicativas diversas onde as crianças e professores possam conversar, ouvir histórias, narrar, contar fatos, brincar com palavras, refletir e expressar seus pontos de vista;
- Diferenciar conceitos, relações, soluções de problemas, cardinalidade, sequenciação, seriação e o raciocínio lógico-matemático;
- Experienciar atividades que desenvolvam a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento da criticidade;
- Contar e dramatizar histórias;
- Reconstruir textos de histórias lidas e dramatizadas a partir de recontos, cultivando memórias, desenvolvendo a percepção dos limites entre o real e o imaginário;
- Explorar os sentidos e os significados de palavras e conceitos;
- Desenvolver a interpretação e leitura de imagens através dos diversos tipos de linguagens artísticas visuais (desenhos, gravuras, pinturas, esculturas, multimídias e outros);
- Utilizar as diferentes tecnologias como ferramenta e conhecimento em si no processo de ensino-aprendizagem;
- Interagir com conceitos culturais e científicos nas diferentes áreas do conhecimento;

- Conhecer a si e ao mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais;
- Vivenciar atividades que impulsionam a curiosidade, exploração, encantamento, questionamentos e indagações com relação ao mundo físico e social, por meio de brinquedos e brincadeiras;
- Experienciar e explorar jogos, brinquedos e brincadeiras, no sentido de complexificar e ampliar a linguagem em suas diversas dimensões;
- Apreender os diversos signos e símbolos mediadores da expressão da linguagem do pensamento;
- Compreender a importância dos gestos, desenhos, livros, textos e outras linguagens como formas de comunicação humana.
- Vivenciar e apreciar o fazer artístico do teatro, da dança e da música enquanto linguagens de expressão humana e da Arte.

8.3. Área de conhecimento: Ciências da Natureza e Geografia da Infância

Justificativa Teórico-metodológica

O Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG organizou o aporte teórico-metodológico da área de conhecimento “Ciências da Natureza e Geografia da Infância” no início de 2017, como um desdobramento da área de experiência “Passeio” desenvolvida anteriormente com ações e atividades coletivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, p. 12) que orienta, atualmente, o trabalho pedagógico na instituição no que se referem às práticas pedagógicas, às experiências e às vivências das crianças, justificadas por conhecimentos que podem promover a apreensão do “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” e também buscam provocar o desenvolvimento das crianças pequenas em sua plenitude e integralidade. As diretrizes mencionadas enfatizam que a proposta pedagógica na Educação Infantil precisa garantir plena formação pedagógica e sociopolítica, construindo, sobretudo, concepções sociais que abarcam a consciência democrática, a sustentabilidade do planeta e a diminuição das relações de segregação “etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. Desse modo, preconizam diferentes formas de organizações materiais, espaciais e temporais, a preocupação com os movimentos amplos e específicos nos

espaços internos e externos da instituição, além dos conhecimentos e das “contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (p. 20), contemplando o olhar sensível sobre as origens do povo brasileiro.

Diante da amplitude dos conteúdos dessa área de conhecimento, pode-se perceber o grande desafio para desenvolver sistematicamente esse trabalho voltado ao ensino das “Ciências da Natureza e da Geografia da Infância” no contexto da Educação Infantil, sobretudo por serem campos que possuem contradições em suas relações curriculares e práticas pedagógicas que demandam uma formação reflexiva, crítica e ética, e, ao mesmo tempo, consideram os aspectos da formação das crianças na perspectiva da compreensão, da responsabilidade e da conscientização sobre as transformações políticas, históricas e sociais das ciências e tecnologias, diante do contexto social vigente e o meio ambiente que precisa ser preservado e, concomitantemente, recuperado para as demais gerações.

Dessa forma, para compreender o objeto dessa área de conhecimento reportou-se aos principais documentos oficiais curriculares como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tentando a formação integral das crianças para que possam participar ativamente dos problemas advindos dos seus espaços sociais na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao aprofundar sobre os conhecimentos das “Ciências da Natureza e Geografia da Infância”, buscou-se entender o seu objeto perante as diferentes formas de se compreender as crianças em dados contextos naturais e geográficos, as relações que esses sujeitos estabelecem na apreensão desses saberes e seus significados dentro de um contexto histórico e social constituído. Neste sentido, considera-se base de atuação as interações entre a criança e seus espaços (LOPES, 2009).

Compreende-se a área de conhecimento “Ciências da Natureza e Geografia da Infância” como um campo científico fecundo e dialógico, que perpassa o âmbito epistemológico fundamentado na teoria Histórico-cultural, relacionada às demais áreas do conhecimento (Linguagem; Arte; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras) que, atualmente, fundamentam o trabalho pedagógico realizado nesta instituição, tanto nas atividades coletivas quanto nos grupos. O objeto de conhecimento dessa área abarca categorias que se interagem dialeticamente, as quais serão apresentadas posteriormente, como: cartografia; natureza e sociedade; sustentabilidade; território e espaço; ambiente e lugar; paisagens; diversidades culturais e cidadania; e outras necessárias na apreensão da relação que envolve e justificam a existência da criança no

mundo e suas interações, as quais serão problematizadas e desenvolvidas ao longo do processo formativo.

A partir do esclarecimento das categorias/conceitos supracitados e sua dinâmica relacional no trabalho pedagógico na educação infantil, é possível compreender as crianças e suas ações frente ao mundo em que estão inseridas, construindo suas interações e seus espaços. Para tanto, os autores da “Geografia da Infância” concordam que nas sucessivas relações localizadas entre homem e natureza há interações e elementos de origem natural e humana, produzindo diferentes paisagens no espaço.

Ao longo do tempo e do espaço as paisagens se modificam e, nesse sentido, Santos (1996) esclarece que o tempo se constitui como história, sua materialidade pode ser percebida nas configurações que permanecem no espaço. A paisagem é, portanto, o encontro do espaço e do tempo, pois esta existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes. No espaço, as formas que compõem a paisagem preenchem atualmente uma resposta às necessidades mais prementes da sociedade.

O conceito de lugar consiste numa categoria significativa na educação infantil, pois compreende as relações afetivas entre pessoas e o espaço. Tuan acredita que “[...] ‘espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (TUAN, 1980, p. 6, grifos do autor).

Lopes (2013) afirma que a criança consegue apenas perceber o espaço através de seu próprio corpo em contato com os objetos, utilizando os sentidos, deixando-se afetar. Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, imagina, cria, recria, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação de forma lúdica e interativa. O estudo dessa categoria está relacionado a processos de identificação e relações de identidade do ser humano no contato com seu ambiente.

Ainda sobre os estudos de Lopes (2013) a paisagem edificada numa parcela do espaço da unidade de educação infantil confere a produção de uma paisagem que guarda objetos e significados que remetem para o mundo infantil, são os artefatos de infância. Ao observar suas funções, as ações que aí se desenvolvem, são estruturadas e organizadas não para as crianças, apesar de ser um espaço “dito de criança”, mas um território, mais precisamente um território de infância, materializados pelas paisagens.

Diferentes atores se apresentam na produção do espaço e que ao imprimirem suas marcas constituem seus territórios sobre a superfície terrestre. Conseqüentemente, toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p.39).

As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, ressignificam, complexificam e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades. Nota-se que os autores aludidos acima diferenciam o conceito de lugar e espaço, sendo que o último pode ser considerado mais subjetivo e abstrato que o primeiro. Os mapas mentais são apontados por eles como fundamentos marcados pelas histórias de cada sujeito e suas experiências apropriados ao longo do tempo.

Sendo assim,

Os estudos da Geografia da Infância emergem, dessa forma, com interfaces nesses postulados, por onde se entrecruzam outros recortes, como o de gênero, o de idade e condição econômica, perguntam-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes estratos sociais concebem, percebem e representam seus espaços (LOPES, 2013, p.289).

Lopes & Vasconcellos (2006) expressam que na formação das culturas infantis ocorre, também, a configuração das territorialidades infantis, pois nela está presente às interações entre os lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança. Esses autores afirmam que a Geografia da Infância é o campo de reflexão de todas essas dimensões, pois “a principal característica desse recorte é exatamente trazer à tona a impossibilidade de falar de infância sem identificar na produção desta o imbricamento com a questão da produção do espaço, dos lugares e territórios” (p.40).

Para Santos (2002, p 10), os processos indenitários seriam responsáveis pela coesão interna das fronteiras, a partir de estabelecimento de regras, símbolos, linguagens e visões de mundo comuns. Esses implicariam as demarcações de alteridades, constituindo limites entre diferenças, reforçados pela diversidade existente nos demais territórios, o que tornaria possí-

vel o processo de territorialização, de identificação e o sentido de pertencimento para todo o grupo, incluindo o de cidadania.

Sobre a cartografia é importante salientar que ao ler o mundo com um olhar geográfico significa compreender que há um processo que se inicia desde os primeiros anos de vida quando se reconhecem os lugares, identificam-se os objetos e vivenciam-se os percursos e se reconhecem as distâncias, atribuindo sentido ao que está sendo observado, percebido e representado.

Segundo Lima e Farias (2011), é na educação infantil que começam a se desenvolver as bases que darão segurança e solidez ao pensamento científico, através do uso de uma linguagem rica em conceitos de tempo e de espaço, movimento e forma. Nessa perspectiva, o mapeamento do próprio corpo se reveste de grande importância, pois é com ele que se inicia a sua passagem do espaço perceptivo para o espaço intelectual.

A iniciação cartográfica da criança na Educação Infantil perpassa por uma experiência de mapeamento do corpo conhecendo-o e agindo sobre o espaço para compreendê-lo. A construção do pensamento da criança dá-se pela ação. Inicialmente, o espaço é para ela quase incompreensível e sua conquista ocorre de forma gradativa, à medida que sua percepção espacial avança qualitativamente. Por fim, a criança começa a compreender o espaço concebido, isto é, torna-se capaz de pensar sobre uma área retratada sob a forma de um mapa, mesmo que não a conheça.

Desenvolver a observação na educação infantil consiste em ampliar o olhar para a leitura de paisagens, de mapas e de diferentes signos produzidos pela cultura, possibilitando à criança a compreensão das representações do real, historicamente construídas. O domínio dessa linguagem é essencial para que sua formação como cidadão seja completa, pois o indivíduo que pensa o espaço deve dispor de instrumentos para atuar de forma consciente sobre o mesmo.

Ao se apropriar dos elementos de um mapa para compreender um lugar, por exemplo, é preciso levar em consideração a concepção cultural que aparecerá tanto na leitura quanto na elaboração. Neste caso, a mediação do professor é uma orientação para a observação qualitativa da realidade e das representações que as crianças estão fazendo, pois nelas estarão os símbolos e signos, os lugares indicados, os elementos que serão agrupados por critérios de agrupamentos, classificando os fenômenos por meio de cores ou quaisquer variáveis visuais.

Esse é o contexto da mediação, no qual a qualidade da intervenção do docente estimula a aprendizagem.

Lopes (2013) aponta que o olhar para a “Geografia da Infância” pode nos apresentar um entendimento sobre a criança, dentro de uma perspectiva estrutural ou a partir das ações dos sujeitos em seus lugares, destacando suas necessidades e especificidades. O autor nos convida para compreender o “ser e estar” dos sujeitos crianças, a partir dos seus espaços, entendendo-os como indivíduos singulares e, concomitantemente, como sociais e culturais. Mas, para isso, é preciso considerar as experiências de uma cultura, sua diversidade e o entendimento dos espaços que cada povo possui, sobretudo das suas relações com o meio ambiente e seus fenômenos naturais.

Assim, a “Geografia da Infância” pode ser considerada como uma ciência que tem a sua configuração na ideia da “presença”. Nesta perspectiva, Lopes (2013) convida a perceber as infâncias e as crianças não deslocadas no espaço e tempo, mas como alguém real, que brinca, se diverte, vivencia experiências, aprende, interage, compartilha ensinamentos, conhecimentos culturais e científicos, na escola ou não, no campo, nas lavouras, nas fábricas, nas ruas, em movimentos de migrações; realidade esta que busca desvelar toda a complexidade que envolve seus processos de atuação perante o mundo e materializá-las como sujeitos reais na construção do território e da sociedade brasileira.

Embora a relevância sobre a diversidade de conhecimentos dessa área seja expressiva, é preciso atentar-se para que estes sejam entrelaçados e relacionados aos objetivos traçados, manter as relações entre as crianças e entre adulto e criança, a espontaneidade, as necessidades e os interesses das crianças, e, sobretudo, considerando-os como elementos fundamentais na construção de hipóteses, inferências e problematizações relativas aos conhecimentos. A criança precisa ser instigada a ampliar o seu campo perceptivo e “observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los no espaço e o tempo” (RCNEI, p.172).

É nessa perspectiva que se pretende trabalhar com as crianças do DEI/CEPAE/UFG, no sentido da constituição dos conhecimentos científicos de forma contextualizada, levando em consideração os conhecimentos que as crianças já possuem, ao mesmo tempo, realizando as mediações pedagógicas que possibilitem ampliar a zona de desenvolvimento proximal das crianças, como mostra Vigotski (2008).

O debate em torno das Ciências da Natureza e Geografia da Infância no contexto da Educação Infantil nos alerta para a necessidade de “superar visões utilitaristas e antropocêntricas de natureza, classificações simplistas de elementos da natureza como úteis ou nocivos aos seres humanos, ou como recursos naturais a serem explorados” (ROSA, 2001, p. 153 e 154).

Nesse sentido, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preconizam que o trabalho com as Ciências Humanas e Naturais deve apreciar “a pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais -, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo” (1998, p.166).

Desse modo, acredita-se que os conceitos/categorias, relativos às ciências naturais como, meio ambiente, sustentabilidade e os fenômenos científicos devem estar relacionados à geografia da infância abarcando as concepções de espaço, território, paisagem e lugar para conceber a dinâmica que envolve esse estudo. Sobretudo o diálogo entre esses conhecimentos é indissociável em busca de condições favoráveis à vida em seu sentido macro. Para tanto, os aspectos científicos, geográficos, políticos, históricos e sociais se constituem fundamentais a esse diálogo.

O ensino de “Ciências Naturais e Geografia da Infância” estão voltados à importância da preservação e uso comedido dos recursos naturais de forma consciente sobre o reaproveitamento, reutilização e reciclagem do que é transformado e produzido pelo trabalho humano.

OBJETIVO GERAL

Compreender os fenômenos científicos e geográficos inseridos no contexto político, histórico e cultural, a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos, possibilitando experiências diversificadas considerando a curiosidade, imaginação, criatividade, interesses, representações sociais e socialização nos espaços internos e externos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oportunizar experiências de conhecimento do próprio corpo, compreendendo a relação entre o eu e o outro;
- Possibilitar a elaboração de diferentes tipos de registros/desenhos e mapas a partir do conhecimento do corpo;
- Possibilitar experiências de observação, percepção, compreensão, ressignificação e complexificação dos espaços e objetos;

- Perceber as modificações fenomênicas internas e externas dos ambientes da instituição;
- Proporcionar a observação, a percepção e a compreensão das distintas paisagens e territórios de forma lúdica e interativa;
- Oportunizar situações que envolvem descobertas científicas a partir dos fenômenos naturais e suas contribuições para as diferentes formas de produzir a vida social.
- Problematizar situações sobre os conteúdos relativos às diversidades culturais e os contextos de marginalização e segregação sociais.
- Promover diálogos sobre narrativas, imagens, curtas e vídeos relacionadas à área de conhecimento;
- Inter-relacionar os conceitos de espaço, lugar, território, ambiente e paisagem, considerando o binômio Natureza e Sociedade.
- Propiciar ações concretas relativas às reflexões políticas e culturais a respeito dos diferentes espaços, instigando a imaginação e a criatividade.

Com base nos pressupostos discutidos, o trabalho desenvolvido no Departamento de Educação Infantil no ano de 2019 na área de Ciências da Natureza e Geografia da Infância se articula ao eixo norteador “Diversidade e manifestações da cultura popular brasileira”. Esse eixo tem como objetivo nortear as ações pedagógicas a serem desenvolvidas nessa área de conhecimento, propiciando vivências e experiências que permitam a apropriação das diferentes manifestações da cultura popular brasileira.

Nessa linha de pensamento a área de Ciências da Natureza e Geografia da Infância ao propor trabalhar com as crianças a respeito das diferentes manifestações da cultura popular brasileira, destaca dentre os objetivos propostos nesta área de estudo alguns objetivos específicos que contribuirão para o do trabalho proposto, como:

- Proporcionar a observação, a percepção e a compreensão das distintas paisagens e territórios das diferentes regiões brasileiras;
- Problematizar situações sobre os conteúdos relativos às diversidades culturais e os contextos de marginalização e segregação sociais das diferentes regiões trabalhadas;

- Propiciar reflexões políticas e culturais a respeito dos diferentes espaços utilizados pelas regiões para realizarem as manifestações culturais instigando a imaginação e a criatividade;
- Proporcionar vivências e experiências nos espaços internos e externos do DEI, que propiciem a apropriação de conhecimentos relacionados a diversidade cultural brasileira;
- Conhecer e apreciar diferentes manifestações culturais nos territórios brasileiros: música, arte, dança, literatura, dentre outros;
- Problematicar e refletir sobre as infâncias constituídas no tempo e espaço;
- Refletir sobre os elementos que marcam a infância e nos permitem (re)conhecer as diferentes infâncias que se constituem no contexto histórico-cultural;

De acordo com as DCNEI (2009) as experiências e as vivências das crianças promovem a apropriação do “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Nessa perspectiva, conforme apresentado por Tuan (1980), o espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor quando provocamos interações sócio-histórico-culturais.

8.4. Área de conhecimento: Artes

Justificativa teórico-metodológica:

A teoria histórico-cultural de Vigotski que orienta os estudos e práticas no DEI/CEPAE/UFG enaltece que a aprendizagem se dá nas relações que a criança estabelece com o mundo sócio-cultural. O ensino de arte atua no sentido de mediar e sistematizar este aprendizado, que transcende os muros da escola, por meio de ações em que o educando possa experienciar e fazer uma leitura crítica e contextualizada das suas obras bem como daquelas que o afetam na sua realidade.

A presença da área de Artes no currículo da educação básica é advogada pelo Art. 26 da Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB). O § 6º deste Art. foi alterado através da Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016 que determina que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem três princípios que devem nortear as propostas pedagógicas para crianças pequenas, sendo eles: éticos, políticos e estéticos. Consideramos que as Artes são contempladas no princípio estético que aborda “a sensibilidade, criatividade, ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16).

Segundo Vigotski (2004), em *Imaginação e criação na infância*, todos os seres humanos possuem capacidade criadora. A criação para este autor não é uma atividade exclusiva de alguns poucos eleitos, artistas ou gênios. É uma atividade também das crianças que constantemente imaginam, combinam, reelaboram elementos das experiências anteriores e criam algo novo; o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a perspectiva, a intuição e a cognição devem ser trabalhados de modo integrado na promoção do desenvolvimento das habilidades criativas das crianças.

Mas, para tal, é preciso ampliar as experiências da criança, pois “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2004, p. 22). Sendo assim, as atividades da área de Artes pretendem propiciar a imersão nas diversas manifestações artísticas, estéticas e sua ressignificação pelas crianças.

Vigotski (2010), em seu livro “Psicologia pedagógica” ressalta que:

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. (VIGOTSKI, 2010, p. 351 e 352).

Percebemos assim, a importância da educação estética para a formação humana da criança.

A perspectiva específica do trabalho das artes visuais no DEI/CEPAE/UFG objetiva dentre outros aspectos, promover a ampliação do conhecimento de mundo que as crianças já construíram em experiências anteriores. Nesse viés,

[...] é fundamental que os professores estejam atentos ao desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade de observação, da criatividade e do senso crítico das crianças em relação a essa linguagem, oferecendo-lhes oportunidade de conhecer as artes plásticas, visuais, e suas diferentes manifestações, e de se expressarem por meio de cada uma de suas modalidades. É muito importante que as crianças estabeleçam uma relação de autoconfiança no que se refere às suas produções e atitudes de respeito quanto a criação dos outros (FARIA E SALLES, 2007, P. 79).

No que tange ao trabalho com o teatro na educação infantil no DEI/CEPAE/UFG buscamos nos pautar na perspectiva histórico cultural e na abordagem triangular, e para tanto utilizamos o livro “*A formação social da mente*” no qual Vigotski afirma que, a criança na idade pré-escolar, se envolve num mundo imaginário intitulado “brinquedo”, no qual “os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VIGOTSKI, 2007, p. 109). Nesta perspectiva, para Vigotski o jogo se materializa por meio do faz-de-conta.

Vigotski (2010) diz sobre a arte na infância:

A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração do real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração da estética. (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Durante o jogo de papéis a criança assimila as relações e condutas sociais do contexto que vivencia, trazendo esta compreensão para o ambiente lúdico de modo a possibilitar a realização de ações e desejos que na esfera da realidade concreta lhe seriam impossíveis executar. No “brinquedo” (mundo imaginário em ação) a criança se apropria de outras formas de comportamento ou papéis sociais. Ao agir como mãe, por exemplo, ela passa a atuar seguindo as regras do comportamento maternal daquela sociedade, cuja conduta não é a sua. De acordo com Peter Slade (1978) no livro *O Jogo Dramático Infantil*: “A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida”.

Cabe mencionar que Vigotski discute também nesta obra que durante a primeira infância, a função psicológica básica a ser desenvolvida é a percepção que é relacionada principalmente aos objetos aos quais a criança tem contato. Por meio da percepção imediata dos objetos a criança se sente impulsionada à ação, por exemplo: quando vê uma porta quer abri-la ou fechá-la, quando vê um copo ou garrafa tenta beber seu conteúdo, etc. Ou seja, os objetos ditam a ação da criança (VIGOTSKI, 2007).

Baseando neste processo de desenvolvimento da criança, o teatro atua sobremaneira para a ampliação da expressividade infantil, possibilitando por meio da brincadeira cênica que a criança pequena experimente criticamente diferentes possibilidades vocais e corporais de expressar as emoções que a afetam no seu cotidiano. O *brinquedo* auxilia também na percepção do lugar dos outros sujeitos e na diferenciação entre o lúdico e a realidade concreta por parte da criança.

Quanto mais diversificado for o contexto cultural a qual a criança é inserida, maior será o arsenal imagético que ela terá para desenvolver durante o jogo de papéis. Inseridos na

situação dramática de jogo de papéis por meio da brincadeira é possível que a criança assimile conceitos do teatro além de colocar em questão as relações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto que rodeiam seu universo. Enalteçamos que durante a brincadeira a(o) professora(o) pode e devem mediar as ações dentro do ambiente pedagógico.

No que diz respeito a especificidade da arte musical, Nogueira (2004) afirma que esta linguagem está profundamente relacionada ao desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivos, sociais e cognitivos. A formação de ouvintes e apreciadores de música críticos, usufruindo e produzindo um patrimônio musical apropriado e ressignificado pela humanidade ao longo dos tempos é essencial para a formação artística plena das crianças.

A música como uma linguagem feita de silêncio, ritmos e sons deve ser capaz de despertar e exprimir sentimentos. Nesta perspectiva é considerada uma área de conhecimento importante a ser trabalhada na educação infantil, pois desenvolve potencialidades da criança proporcionando avanços significativos no âmbito das relações interpessoais e intrapessoais de seu desenvolvimento.

Apresentar conhecimentos relacionados à dança na Educação Infantil é de suma importância, uma vez que essa aproxima os sujeitos da cultura historicamente elaborada por meio da linguagem de imagens e de movimentos, enriquecendo dessa forma, o desenvolvimento do vocabulário corporal, promovendo ainda, a sensibilidade, afetividade e interação.

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas (BRASIL, 2009. p.49).

A expressão corporal e o movimento amplo e criativo podem ser explorados através da atividade de dança. Nestas experiências podemos trabalhar a noção de planos médios, altos e baixos, ritmos, representações, gestos e ludicidade, além de darmos asas a imaginação da criança ao poderem dançar de forma livre e espontânea diversas músicas e estilos de dança diferentes. O papel da dança na Educação é, portanto, fazer com que o indivíduo pense, reflita, ressignifique, questione expresse ideias e emoções nas mais diversas situações presente no cotidiano.

As manifestações culturais como a dança, a música, as artes visuais e o teatro são componentes da área de Artes que estão colocados dialeticamente em uma perspectiva transversal e horizontal, pois se complementam mutuamente em seu estudo e prática,

entretanto possuem especificidades epistemológicas próprias que precisam ser consideradas e compreendidas.

As atividades coletivas realizadas na instituição seguem o eixo temático “Diversidade / Manifestações culturais”, que se referem aos diferentes costumes da sociedade, diferentes manifestações culturais e diferentes populações existentes. Especificamente na área de artes, no período matutino nos debruçamos sobre o tema: poesias cantadas e iniciamos com Manoel de Barros, trazendo a diversidade da literatura na poesia em uma concepção estética, em uma perspectiva vigotskyana (Ferreira, 2010, p.133), contribui para a consciência do homem e sua humanização, na socialização do saber, para compreensão, aquisição e transformação do saber artístico.

As poesias de Manoel de Barros, cantores Márcio de Camillo, Fernanda Takai e Rita Lee outros, irão buscar constituir uma apropriação do patrimônio humano, compreendendo sua diversidade, sendo um processo dialético dessa vivência estético-literária.

De tal modo, entendemos que a arte, e em seu interior a literatura, é uma das manifestações da vida humana cuja necessidade precisa ser criada nas novas gerações pela escola pública (FERREIRA, 2010, p. 137).

Objetivo Geral

Ampliar as experiências artísticas que compõe o patrimônio cultural da humanidade, de maneira a fomentar a criticidade, a sensibilidade, a ludicidade e a expressão das crianças, por meio dos princípios éticos, políticos e estéticos.

Objetivos Específicos:

- Explorar o teatro de formas animadas (objetos, bonecos, marionetes, sombras, máscaras, outras);
- Experimentar possibilidades corporais e vocais;
- Vivenciar situações de improvisação e imitação;
- Experienciar jogos de papéis por meio de jogos dramáticos e teatrais;
- Ampliar as relações entre realidade ficcional e concreta;
- Construir cenografias e ambientes cênicos dentro de brincadeiras lúdicas;
- Criar histórias dramáticas;
- Vivenciar apresentações artísticas significativas de diferentes estilos e vertentes;

- Explorar a sensorialidade por meio do contato com as linguagens orais, sonoras, corporais, visuais e olfativas;
- Explorar a imaginação e criatividade;
- Ouvir, perceber e discriminar aspectos sonoros diversos;
- Perceber os diferentes aspectos da música: ritmo, melodia, forma, texto e estilo;
- Vivenciar experiências com o espaço; texturas; volume, etc.;
- Explorar as diferentes manifestações culturais por meio da dança;
- Trabalhar noção de planos médios, altos e baixos, ritmos, representações, gestos e ludicidade por meio da dança;
- Propiciar o contato com materiais audiovisual e fotográfico;
- Criar brinquedos com diferentes materiais.

8.5. Área de conhecimento: Música

Justificativa teórico-metodológica

De acordo com Vygotsky (1989), o crescimento e o desenvolvimento da criança estão intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura. Como elemento presente nesse universo social, a música se destaca pela efetiva inserção da criança no âmbito das regras sociais devido ao aspecto lúdico presente nas canções de roda, nas situações de perda e de ganhos, de decepções e escolhas, entre outras. São canções que falam do cotidiano da história, da tradição, dos temas que envolverão a vida social futura das crianças na educação infantil.

Neste sentido, Nogueira (2004) afirma que a música está profundamente relacionada ao desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Nessa perspectiva, o trabalho com a linguagem musical no contexto da Educação Infantil possibilita inúmeras abordagens junto às crianças, mesmo aquelas bem pequenas no sentido de fomentar esse desenvolvimento. A formação de bons ouvintes e apreciadores de música, possibilitando a apropriação do patrimônio musical produzido pela humanidade ao longo dos tempos.

A música, enquanto área de conhecimento, mais do que uma exigência legislativa - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, art.26 - “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [...]”, deve ser trabalhada no universo infantil como área que favorecerá a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

A música como uma linguagem feita de ritmos e sons deve ser capaz de despertar e

expressar sentimentos. Seus elementos básicos são: som, ritmo, melodia e harmonia (WEIGEL, 1988). Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas e em todas as épocas, ou seja, a música é uma linguagem universal que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço.

A área de música desenvolvida pelo Departamento de Educação Infantil-CEPAE-UFG está articulada com as outras áreas desenvolvidas e especificamente com a área de brinquedos e brincadeiras, por meio das atividades de brinquedos cantados. Estes desempenham um papel crucial ao favorecer aprendizagens e apresentar desafios que incentivam a busca de soluções com autonomia, envolvendo as funções psíquicas superiores, a manifestação de sentimentos, expressões e emoções além de ampliar as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

Nesta perspectiva esta área compreende a fruição musical, a aprendizagem de canções, as brincadeiras de roda, a elaboração de brincadeiras com música (brinquedos cantados), a participação nos jogos de mão e o manuseio de instrumentos. Estas atividades despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical além de atender à necessidade de expressão e comunicação.

Por todas essas razões, a música é considerada uma área de conhecimento importante a ser trabalhada na educação infantil, pois desenvolve potencialidades da criança proporcionando avanços significativos no âmbito das relações interpessoais e intrapessoais de seu desenvolvimento.

Objetivos da Área de Música:

- Promover a vivência musical associada às brincadeiras infantis;
- Resgatar as diferentes manifestações culturais;
- Ampliar a capacidade de percepção dos diferentes aspectos da música: ritmo, melodia, forma, texto e estilo;
- Aproximar as crianças para as manifestações musicais e culturais de sua região do Brasil e do mundo;
- Oportunizar a participação em apresentações musicais;
- Estabelecer relações entre a brincadeira e a música, promovendo imitações e reproduções, a criação musical e instrumentos;
- Possibilitar o acesso e manuseio de instrumentos musicais;
- Estimular a expressão corporal;
- Proporcionar o conhecimento sobre ritmos, estilos, forma, texto e melodias musicais;

- Propiciar a compreensão sobre a história das músicas selecionadas, sua origem e significado;
- Ouvir, perceber e discriminar aspectos sonoros diversos,

9. Planos de ação dos agrupamentos

Articulando as áreas de conhecimento às especificidades etárias e a periodização do desenvolvimento infantil em de cada agrupamento, os professores elaboram anualmente os planos de ação de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

9.1. Plano de ação do Grupo Arara / Plano de ação Grupo Lobo Guará

Por falta de professores no departamento, iniciamos o atendimento no primeiro semestre de 2019 unindo os agrupamentos Arara e Lobo-guará e, por isso, apresentamos abaixo o plano de ação desenvolvido em conjunto para essas duas turmas.

9.2 Plano de ação dos grupos: Lobo Arara – Matutino 2019

Tema: Linguagens Artísticas: Sensações, Apreciações, Interações e Criações.

Apresentação

O Grupo Lobo-Arara do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG no ano de 2019 está constituído por onze crianças do Grupo Lobo. Seis delas frequentam a instituição em período integral; e cinco em período parcial. Temos ainda cinco crianças do Grupo Arara. Três delas em período integral. Devido a ausência de Professora efetiva ou substituta que pudesse assumir o Grupo Lobo houve a necessidade de juntar os dois Grupos. Esta organização deve permanecer até o final deste ano letivo. Este é um desafio bastante interessante e que também será avaliado ao final do semestre pela equipe docente. Atualmente trabalham diretamente com essas crianças no turno matutino, a Professora efetiva Rosimeire Diniz graduada em Pedagogia; com vínculo de Bolsista, a Professora Nathalia Cardoso graduada em Licenciatura em Educação Física e Mestranda da Faculdade de Educação da UFG; a estagiária Eliesi Graciele de Souza, graduanda do Curso de Letras Tradução e Interpretação em Libras/Português; e a estagiária Karoline Soares, graduanda do Curso de Letras Linguística; ambas Estudantes da Universidade Federal de Goiás. As referidas educadoras, partindo da observação dos inte-

resses e das necessidades das crianças que compõe este Grupo, definiram uma proposta de trabalho a ser desenvolvida junto a elas. Tal proposta tem buscado abordar algumas das linguagens artísticas presentes no currículo do DEI, dentre elas as Artes Visuais, a Literatura, a Contação de histórias, a música, a interpretação de personagens das histórias, a fotografia, a construção de objetos de sucata, etc.

Justificativa

Existem avanços legais e também conceituais em relação ao reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica brasileira, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Porém essa fase da educação ainda carece de muitos avanços, pois até hoje a educação das crianças em seus primeiros anos de vida não é compreendida como relevante, segundo Bracarense (2006). Isso se deve, em parte, ao fato de o bebê ainda não dominar o código linguístico de seu grupo social de forma que, o permita se comunicar por meio da fala. Assim, por ainda não se comunicarem por meio da linguagem verbal, não são reconhecidos enquanto sujeito participante da história, ator de um processo dinâmico de apropriação, significação e transformação do meio em que vive. Conforme adverte a autora, tal concepção tem justificado historicamente a pouca preocupação das instituições de educação infantil com o planejamento e desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico voltadas para formação/educação dos pequenos. Embora de modo lento, tal concepção sobre a criança pequena e seus processos de inserção na cultura de seu grupo social vem passando por modificações conceituais significativas nos últimos anos. Atualmente sabe-se que é a partir das relações que os sujeitos estabelecem com o meio familiar, com pessoas das quais depende no cotidiano e com a cultura produzida pelo seu grupo social que eles vão se apropriando e modificando, continuamente de forma dinâmica, os sentidos e os significados do mundo que os circundas. Nesse sentido, por entendermos que parte da tarefa que a educação infantil deve realizar, passa pela potencialização das oportunidades oferecidas às crianças justificamos nosso Plano de ação intitulado Linguagens Artísticas: Sensações, Apreciações, Interações e Criações.

Objetivo geral

Promover às crianças, oportunidades de construção de relações significativas com o meio simbólico por meio do contato com as linguagens artísticas, dentre elas: Artes Visuais, Litera-

tura, Contação de histórias, Música, Dança, Poesia e Faz de Conta; oportunizando a elas instâncias de aprendizagem e desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e linguístico.

Objetivos específicos

- Desenvolvimento da expressão oral, gestual e corporal;
- Desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da afetividade;
- Promoção da autonomia e independência das crianças;
- Desenvolvimento de diferentes percepções dos sentidos: sonoras, visuais, táteis, olfativas e gustativas;
- Socialização com outros adultos e com as crianças maiores;
- Valorização e ampliação dos significados sociais construídos pelas crianças;
- Familiarização, exploração, conservação e transformação do espaço físico do DEI;
- Apreciação das atividades expostas nas paredes do DEI;
- Dramatização de histórias cantadas e contos infantis.

Princípios

A organização das atividades deste Plano de Ação terá por princípios:

- O desenvolvimento das atividades em espaços diversificados;
- A interação entre crianças em diferentes fases de desenvolvimento;
- A oferta de materiais de diversos;
- Assegurar o direito à fala e à escuta das crianças:

Metodologia

Nossas ações serão planejadas com antecedência observando o interesse, as dificuldades e o conhecimento trazido pelas crianças. Utilizaremos também a repetição de atividades propostas nas Áreas de conhecimento apresentadas, juntamente com o coletivo de crianças, em especial aquelas que percebermos que o tempo de experimentação não foi suficiente para o grupo Lobo-Arara ou que as crianças manifestarem interesse em realizar novamente. Todas as ações serão relatadas e avaliadas para a busca de aprimoramento/adequação da metodologia. Para nossas atividades realizaremos atividades como:

- Brincadeira de faz de conta;
- Passeios externos nas proximidades do DEI;
- Apresentação de histórias com recursos variados;
- Roda de música;
- Ciranda;
- Modelagem com argila e massinha;
- Pintura com meleca de polvilho, tinta guache, cola colorida, corantes naturais extraídos de folhas e sementes;
- Desenho com giz de cera, carvão e lápis de cor;
- Rasgadura, recorte e colagem de papel;
- Construção com blocos de encaixe;
- Construção de brinquedos com sucata;
- Fotografia, produção e exposição.

Avaliação

A avaliação se dará por meio do interesse ou não pelos materiais e pelas ações disponibilizadas, das transformações nas interações sociais e da proposição de novas ações partindo das crianças. Nossas ações serão avaliadas semanalmente com intuito de adequação de ambientes, horários, materiais, tempo de duração das intervenções, etc. Ao final de cada semana será elaborado relatório que também nos servirá de instrumento avaliativo, esses relatórios serão disponibilizados para consulta a quem possa interessar.

Plano de Ação do Grupo Lobo-Arara - Vespertino 2019

Título: Brinquedos e brincadeiras com Lobo-Arara

O presente projeto de ação consiste na proposta de atividades a serem desenvolvidas com o agrupamento do Lobo-Arara no turno vespertino do Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE/UFG).

O agrupamento Lobo-Arara do turno vespertino é constituído por dezessete crianças com idade entre dois e três anos. Das dezessete crianças, cinco são do agrupamento Arara, com idade entre um e dois anos e doze crianças do agrupamento Lobo, com idade entre dois e três anos. O quadro docente é formado por uma professora substituta, uma professora bolsista e dois estagiários dos cursos de Letras e Pedagogia.

Elaboramos esse plano de ação pensando no espaço do Departamento de Educação Infantil como um local de interação, de aprendizagem, de desenvolvimento e de movimento. Espaço caracterizado por elementos que englobam o fazer pedagógico que buscamos desenvolver nessa instituição e principalmente com o agrupamento Lobo-Arara. Consideramos o ambiente do DEI um local em que as crianças começam a ter um maior contato com diferentes espaços, linguagens e outras crianças, que proporciona variadas maneiras de aprender, brincar, falar, gesticular, jogar e dentre outras coisas, principalmente de se movimentar. E é justamente por meio destas diferentes linguagens que as crianças se expressam no seu meio social.

Sendo assim, compreendemos que este espaço de movimento e cultura pode contribuir para aquisição e construção de um aprendizado significativo, da identidade, da autonomia e a promoção de atividades que envolvam todo processo psicomotor, afetivo e social.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. (BRASIL, 1998)

O agrupamento Lobo – Arara está em processo de vivência e constituição de várias capacidades da criança como a autonomia, a identidade, a afetividade, socialização, movimentos psicomotores, entre outros. Diante disso, pensamos uma proposta de trabalho com o agrupamento Lobo - Arara que contemplasse esse processo. Então, procuramos trabalhar com brincadeiras que promovam o desenvolvimento da criança: o corpo e movimento, o pensamento e a linguagem, a autonomia, o sentimento, entre outros. De acordo com Vygotsky “[...] a brincadeira para as crianças de até três anos de idade tem um caráter de brincadeira séria [...] A brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real.” (VYGOTSKY, 2008, p.36).

A escolha e construção do referido plano de ação junto às crianças do agrupamento se fez pela observação e o olhar atento às interações e aos interesses delas, pelos desafios que este espaço coletivo propõe, pela exploração dos diversos locais existente e principalmente pela ressignificação das brincadeiras no pátio.

Nesta perspectiva, buscamos abordar a brincadeira dentro das inúmeras possibilidades

que a mesma oferece e optamos por situações que promovam o movimento, as brincadeiras cantadas, brincadeiras com desafios e expressões corporais, jogos e as brincadeiras livres, momento em que elas criam e propõem brincadeiras para o grupo.

O processo de escolha da temática deste projeto de ação iniciou a partir da compreensão das professoras sobre a importância das crianças se constituírem enquanto sujeitos históricos e sociais tomando consciência de sua individualidade e se sentindo pertencentes a um determinado grupo. Sendo que, por meio das interações sociais é possível a construção da consciência de si mesmo e de mundo.

O referencial teórico que fundamenta este Plano de Ação tem como base a valorização da infância, o brincar, o jogo simbólico, de regras, a representação, e a encenação, que são atividades reconhecidas como meios para que as crianças exerçam sua autonomia. Considerá-las enquanto produtora de cultura requer que sejam consideradas também suas ferramentas e o seu processo de construção.

Nas ações que serão desenvolvidas, damos importância às interações vividas pela criança que são fundamentais em seu processo de desenvolvimento. Os elementos dessa interação se apresentam na figura dos seus pares, criança/criança, adulto/criança, criança/conhecimento. Entendemos, assim como Vygotsky (1989), que a criança só consegue chegar à produção de algo novo por meio da relação que estabelece com o outro.

Nessa perspectiva é importante pensar na proposta de mediação nas brincadeiras dirigidas como eixo para o desenvolvimento das atividades que irão possibilitar a constituição da identidade da criança e do grupo.

O projeto de ação que será desenvolvido no grupo do Lobo-Arara, neste 1º semestre/2019 – intitulado de "*Brinquedos e brincadeiras com Lobo-Arara*", propõe ampliar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças contemplando os princípios educativos norteadores da prática pedagógica do DEI/CEPAE/UFG, segundo o Projeto Político Pedagógico dessa instituição são eles: valorização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: respeitando os tempos de aprender de cada uma, suas potencialidades e necessidades; valorização das experiências culturais das crianças: brincadeiras de roda e costumes ligados aos cuidados com o corpo; valorização da conquista da autonomia e da liberdade de expressão (CRECHE/UFG, p.44, 2011).

Objetivo geral

Temos por objetivo principal deste projeto de trabalho proporcionar ao grupo de crianças um contato maior com as brincadeiras por meio do movimento, da música e da história,

oportunizando a eles instâncias de aprendizagem, desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e linguístico.

Objetivos específicos:

- ✓ Favorecer o conhecimento de si mesmo e do próprio corpo possibilitando a percepção de seus sentimentos e emoções;
- ✓ Favorecer o desenvolvimento da expressão oral, gestual e corporal;
- ✓ Propiciar o desenvolvimento da autonomia e independência;
- ✓ Incentivar os cuidados de si mesmo e do ambiente;
- ✓ Possibilitar a realização de jogos que envolvam movimento através das brincadeiras;
- ✓ Promover ambientação e integração no espaço de educação;
- ✓ Favorecer interações e relações com outras crianças e adultos;
- ✓ Favorecer a desenvolvimento das noções de espaço e de tempo;
- ✓ Favorecer a construção de regras de convivência social;
- ✓ Promover situações que favoreçam o conhecer, apreciar e o fazer artístico;
- ✓ Desenvolver o potencial de comunicação e expressão;
- ✓ Propiciar o contato com a linguagem musical;
- ✓ Possibilitar a apropriação de conceitos matemáticos básicos;
- ✓ Conhecimento, interesse e cuidado da imagem do seu próprio corpo;
- ✓ Valorizar a brincadeira e o movimento como forma de expressão de modo que traduza a construção de conhecimentos pela criança, sejam de forma individual e/ou coletivamente;
- ✓ Propiciar a concentração, atenção, observação e coordenação;
- ✓ Oportunizar diversos desafios para que possam aumentar e descobrir sua resistência física, de modo que não as prejudiquem ou as machuquem;
- ✓ Construir e ampliar as possibilidades de expressão do próprio movimento para utilizações em diversas situações como o andar, correr, pular e movimentar;
- ✓ Proporcionar por meio do movimento integração entre as crianças e educadores;
- ✓ Incentivar a criança a aprender a compartilhar, cooperar, esperar a vez, seguir as regras e respeitar os combinados, etc.

Metodologia:

O presente projeto de ação será desenvolvido ao longo do 1º semestre/2019 tendo em vista que todas elas buscarão abordar a temática da brincadeira como eixo principal. Nesse

sentido, elencamos algumas atividades que serão apresentadas e muito contribuirão para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças:

- ✓ Trabalhar atividades do projeto de maneira coletiva, promovendo o lúdico entre as crianças;
- ✓ Realizar atividades que nos possibilitem conhecer e explorar as diversas brincadeiras como eixo principal, promovendo desenvolvimento do corpo e aprimorando seus possíveis desenvolvimentos e aprendizagens através dela.
- ✓ Trabalhar com roda de música utilizando instrumentos, gestos corporais e brincadeiras cantadas.
- ✓ Contar histórias que possibilitem trabalhar diversos aspectos, como corporais, movimentos, expressões.
- ✓ Proporcionar momentos de pinturas corporais e de manuseio dos instrumentos de artes para que possam sentir a textura das tintas, ressaltando elementos de cor, cheiro, movimento, consistência e o lúdico.

Acreditamos que essas atividades e outras realizadas no decorrer do semestre poderão contribuir de forma significativa para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, fazendo com que o espaço por elas frequentado continue sendo um local que privilegie as práticas educativas com olhares científicos nas relações educativas em diversos contextos.

Avaliação:

O processo de avaliação acontecerá mediante as observações realizadas pelas professoras e relatos das atividades desenvolvidas no grupo, levando em consideração a inserção das crianças nas atividades realizadas e norteadas através do projeto de ação.

Assim, a avaliação será contínua e processual, por meio da observação diária e do registro dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, e envolvimento das crianças, destacando as dificuldades e avanços alcançados na realização das atividades propostas.

Pois como ressalta os estudos de Micarello (2014), a avaliação na educação infantil é defendida como o exercício sensível de observação cuidadosa para com o outro. Nesse sentido, a avaliação tem a importante função de proporcionar elementos para que os educadores compreendam com maior riqueza de detalhes as crianças, ou seja, suas características tanto individuais quanto no coletivo.

No DEI, de acordo com o PPP (2011), a avaliação “está presente nos diferentes momentos vivenciados no espaço de educação infantil, que atua como dinâmica que acompanha

e influência qualitativamente a construção do conhecimento pela criança” (CRECHE/UFG, p. 44). Ou seja, na instituição tem-se uma valorização do processo e não do produto e individualização dos educandos, pois se tem a avaliação como um relevante instrumento para a organização da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

9.3. Plano de Trabalho Grupo “Tatu-Bolinha” – TURNOS MATUTINO E VESPERTINO

Este plano de trabalho apresenta orientações gerais para o desenvolvimento das ações com o grupo Tatu-Bolinha no decorrer do ano letivo de 2019. Esse agrupamento é constituído por 15 (quinze) crianças em cada turno, sendo 8 (oito) crianças integrais e 7 (sete) parciais na faixa etária entre 3 a 4 anos de idade, que apresentam processos de aprendizagem e desenvolvimento em níveis diferentes. O corpo docente de cada turno é composto por um professor (a) substituto (a)/efetivo(a), um bolsista de ensino e um estagiário (a) em formação.

O grupo prevê a participação dos Estágios Obrigatórios e Estágios Curriculares Supervisionados, especificamente os dos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE/UFG), do Instituto Federal de Goiás (IFG) e do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG).

As ações a serem desenvolvidas no grupo Tatu-Bolinha terão como pressuposto a proposta pedagógica do Departamento de Educação Infantil (DEI) e as áreas de conhecimento: linguagem; artes; geografia da infância e ciências da natureza; jogos, brinquedos e brincadeiras.

Serão também guias para as ações, as vozes das crianças já que elas dizem muito, através de linguagens verbais e não verbais, como pensam, como ressignificam o mundo. Escutá-las é de saber quem elas são, de conhecê-las, de perceber as suas particularidades e necessidades. Serão ainda consideradas algumas especificidades do período de desenvolvimento das crianças do Tatu-Bolinha apontadas pela teoria histórico-cultural que orienta os trabalhos pedagógicos no DEI.

Justificativa

A proposta pedagógica do DEI tem como pressuposto teórico a abordagem histórico-cultural, no contexto da psicologia do desenvolvimento humano. As concepções de infância que norteiam as ações no departamento têm como entendimento a criança como sujeito histó-

rico e de direitos, que em interação com o outro constrói conhecimentos e se desenvolve integralmente (BRASIL, 2010). Faz parte ainda dessa concepção, o brincar como instrumentos de interação, cultura, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido o professor é compreendido como mediador entre a criança e o objeto do conhecimento, produzido nas interações e no brincar.

Conforme Lazaretti (2016), a manipulação de objetos na primeira infância (0 a 3 anos de idade) torna-se o princípio para o desenvolvimento do Jogo Protagonizado (ou jogo de papéis). Nas brincadeiras com as crianças os adultos inserem nessas atividades modos sociais de utilizar determinado objeto. Ao substituir as ações dos objetos, a criança alcança o primórdio da atividade lúdica. Sendo assim, o Jogo Protagonizado é caracterizado pela apropriação das relações sociais da criança, na qual ela o realiza refletindo ações e relações sociais na brincadeira. É na mediação com o outro (professor/criança mais experiente) que a criança consegue dar significado a ação e ao objeto.

Vigotski afirma que o “brinquedo” (ou brincadeira de faz de conta) tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a mediação do professor é extremamente necessária, considerando que o “brinquedo” não é somente uma fonte de prazer, mas uma forma de atividade na qual a criança imediatiza seus desejos irrealizáveis. “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKI, 2007, p.62).

Numa brincadeira de faz-de-conta o comportamento da criança é influenciado pelas características da situação concreta em que ela se encontra. Ao brincar a criança começa abstrair os significados dos objetos que não estão presentes. Aos poucos o uso de objetos se torna menos necessários, dando espaço às ações da criança, e conseqüentemente o aparecimento das relações sociais. É o que Vigotski (2007) denomina como “brinquedo”.

Neste momento as crianças passam a atribuir sentidos e significados não só para os objetos, mas também para as suas ideias. Com as relações sociais que aparecem no jogo as crianças exploram situações já vivenciadas expressando suas emoções, desejos e medos, buscando o aprendizado e a compreensão do quê, como e por que as coisas acontecem.

A aprendizagem não é um processo individual, mas um processo social que acontece na interação com o outro. Nesse sentido, o ato de imitar o outro faz parte desse processo, tanto nos momentos de brincadeiras como nos diversos momentos do cotidiano. Ao imitar outra criança ou um adulto, a criança se apropria de diferentes modos de ser e agir, assumindo diferentes papéis sociais. Partindo dessa compreensão a imitação está diretamente ligada à reali-

dade social da criança e contribui com o desenvolvimento infantil tendo em vista, que a primeira infância é um momento de constituição da identidade, personalidade e autoestima.

Para Wallon, as crianças de três a seis anos de idade passam por uma fase denominada pelo autor como “personalismo”, caracterizada pela afirmação do “eu” individual, singular. Nessa fase a oposição como forma de reafirmação do eu, é muito comum, com isso os conflitos também, como salienta o autor “sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia vai lhe causar, em primeiro lugar, uma série de conflitos”. (WALLON, 1999, p.217). Ainda segundo o autor essa é uma “oposição muitas vezes totalmente negativa que faz [a criança] defrontar-se com as outras pessoas sem outro motivo que o de sentir sua própria independência, a sua própria existência”. (WALLON, 1999, p. 217).

A criança opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela, o não-eu: combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do outro, buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada (GALVÃO, 1995, p. 53-54).

Esta atitude de oposição da criança aparece na discussão presente em *Obras Escogidas IV*, na qual Vigotski aponta que aos três anos as crianças apresentam algumas atitudes que fazem parte do seu desenvolvimento como: o “negativismo”, quando elas se opõem ao outro e as propostas e solicitações dos adultos; a “teimosia”, quando as crianças insistem em ser atendida em suas exigências; a “rebeldia”, quando protestam em relação às normas, ao que é imposto a elas; e de “insubordinação”, quando querem ser independentes e fazer tudo por si mesmas (VIGOTSKI, 1996).

Estas atitudes nos mostram a criança entre o eu e o outro, o que leva o professor a pensar na necessidade de conceder a autonomia às crianças na realização de suas atividades. De igual modo, também outras capacidades que ainda estão em vias de construção e ainda dependem da colaboração de outras pessoas.

Com base nesse entendimento destacamos que a distância entre o que já foi conquistado (nível de desenvolvimento real) e o que está em construção (nível de desenvolvimento potencial), Vigotski nomeou de “zona de desenvolvimento proximal” (REGO, 1995). Nesse sentido é importante promover a interação entre a criança e o objeto do conhecimento ainda não internalizado, por meio da mediação.

O professor pode permitir a autonomia das crianças na resolução de seus conflitos. O professor não é somente o mediador de conhecimentos, é também o mediador nas questões sociais durante as crises e conflitos. Cabe ressaltar a importância do papel das relações gru-

pais para o processo de desenvolvimento. Na concepção de Wallon, o “grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência que pode tomar” (WALLON apud BARBOSA, 1991).

As crianças do grupo tatu-bola encontram-se em também em desenvolvimento quanto à linguagem. Para falar da linguagem faz-se necessário conceituar esse elemento. Para Fiorin (2001), linguagem é capacidade humana de se comunicar e é formada a partir de signos, palavras e símbolos que se constituíram culturalmente a partir de uma construção histórica da sociedade.

Vigotski (2002), afirma que a linguagem é um meio o qual o ser humano utiliza para se comunicar, e na criança ela é fundamental na elaboração e representação do pensamento, se constituindo como uma função complexa.

Ao analisar esses conceitos apresentados, compreendemos que a linguagem indica inter-relações com a estruturação do pensamento e para que essa estruturação ocorra é necessário que a criança se aproprie dos signos formados pela sociedade a partir da comunicação entre criança e criança, bem como entre criança e adulto.

Nesse sentido, Rego (1995) pondera que, a criança nesse processo de formação da linguagem passa por um processo:

De conquista da linguagem, a criança interioriza os padrões de comportamentos fornecidos por seu grupo cultural [...] apesar de dinâmico e não linear, passa por estágios que obedecem a seguinte trajetória: a fala evolui para uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta, para uma fala interior a fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (fruto da atividade intrapsíquica, que ocorre no plano social) e a fala interior (atividade intrapsíquica, individual) (REGO, 1995, p.65).

Entendemos que a criança nesse processo utiliza a linguagem como um meio de comunicação em busca de atender os seus desejos. Ao se tratar de questões interiores, recorre ao fato de que a linguagem ganha sentido interior, a qual o passa a planejar o pensamento a fim de possibilitar a formação da subjetividade e sua materialização na sociedade enquanto sujeito.

Considerando o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, faz-se necessário que o professor como mediador, realize a formação de conceitos, partindo do que elas já conhecem para novos elementos da linguagem, possibilite o diálogo entre criança e criança, e adulto e criança; e dar a oportunidade para elas expressarem seus sentimentos, suas opiniões em diferentes contextos.

Em relação à linguagem escrita, Vigotski questiona o fato de se ensinar "as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita" (VIGOTSKI, 2007, p. 125). Pois, existe um foco no ensino mecânico da escrita, no ensino da escrita como habilidade motora em detrimento da escrita como atividade cultural. Sendo assim, ele sugere que a escrita seja trabalhada como um produto de nossa cultura e sociedade. Nesse sentido, deve-se mediar as interações das crianças com a linguagem escrita, em suas diversas funções e contextos sociais, para que formem sujeitos críticos e reflexivos, que futuramente compreendem o código e suas funções e não apenas codificam e decodificam, como muito se vê nos ensinamentos tradicionais.

Ressaltamos diante desses pressupostos que o trabalho pedagógico no DEI, não prevê a alfabetização, ou seja, a codificação e decodificação do código alfabético, mas sim as interações e os usos sociais da leitura escrita, com pretensão de formar os sujeitos mencionados. Destacamos também que conforme as Diretrizes curriculares prevê a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013). Logo é possível perceber que uma pluralidade de conhecimentos podem ser proporcionados à criança nessa fase, visando esse desenvolvimento integral.

Objetivo geral

Proporcionar vivências e experiências ligadas às áreas de conhecimento trabalhadas no DEI que perpassem as brincadeiras e interações, que permitam o desenvolvimento integral da criança, a sua expressão, a criação, a autonomia, o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, o respeito ao outro bem como a discussão das relações e conflitos.

Objetivos específicos

- Promover situações de interação entre as crianças do grupo, destas com outras crianças dos demais agrupamentos e com os adultos;
- Oportunizar a construção coletiva dos combinados e a reflexão acerca de sua importância para a convivência social;
- Favorecer o sentimento e compreensão de pertencimento do grupo;
- Proporcionar a construção da autonomia em momentos de cuidado pessoal, de tomada de decisões, escolhas;

- Propiciar experiências que possibilitem a expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Desenvolver a comunicação a partir das funções da linguagem nas dimensões corporal, visual e oral;
- Propor situações que possibilitem a interação, o manuseio, o conhecimento e o reconhecimento de suportes e gêneros textuais diversos;
- Proporcionar a ampliação das experiências das crianças por meio do contato e apreciação de produções construídas historicamente como as obras de arte;
- Favorecer a construção de atitudes de valorização e respeito pela sua própria produção e pela produção do outro;
- Oferecer experiências que possibilitem o jogo protagonizado e o faz de conta;
- Favorecer a ampliação do repertório cultural;
- Promover a exploração e atividades em espaços externos ao DEI que oportunizem a interação com pessoas, espaços e produtos culturais;
- Promover situações que incentivem indagações sobre o mundo físico e natural bem como a representação de hipóteses através de diferentes linguagens;
- Proporcionar vivências e experiências na literatura infantil;
- Compreender os fenômenos científicos, naturais e geográficos inseridos no contexto político, histórico e cultural, a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos, possibilitando vivências e experiências diversificadas considerando a curiosidade, imaginação, criatividade, interesses, representações sociais e socialização nos espaços internos e externos.

Metodologia

Nas atividades desenvolvidas, os professores buscarão ser mediadores, como propõe Vigotski, um mediador entre as crianças e o meio sócio cultural, um mediador na resolução de conflitos. São exemplos de algumas atividades a serem desenvolvidas com as crianças do grupo Tatu-bolinha:

- Rodas de conversa (de relato de experiências vividas, com músicas, histórias, brincadeiras, dentre outras);
- Construção coletiva de combinados e o entendimento destes combinados em diversas formas de expressão para as interações com o outro;

- Propostas de brincadeiras de faz de conta;
- Propostas de atividades como a utilização de recursos tecnológicos diversos que permitam a veiculação da linguagem oral e visual, como microfone, TV, data show entre outros;
- Propostas de atividades por meio de músicas e suas diversas formas e expressões;
- Propostas de atividades com jogos cooperativos, brinquedos e brincadeiras diversificadas;
- Realização de brincadeiras tradicionais, de origem portuguesa, africana, indígena;
- Contação, dramatização e recontos de histórias para, com e pelas crianças;
- Contação de histórias com uso de fantoches, flanelógrafo, imagens, dentre outros recursos;
- Propostas de apreciação, contextualização de obras artísticas e fazer artístico a partir destas obras;
- Realização atividades em locais externos ao DEI como visitas a biblioteca, ao cinema, ao teatro, a exposições artísticas, dentre outras;
- Realização de atividades com a participação das famílias das crianças.

Avaliação

A avaliação do agrupamento Tatu-Bolinha será contínua e processual através de produção semanal de relatório, de observação dos conhecimentos conquistados e em construção pelas crianças, bem como da escuta e de suas várias produções.

Os professores lançarão mão de outros registros como fotografias, áudios, vídeos, para acompanhar o desenvolvimento das crianças, realizar intervenções e refletir sobre a sua prática pedagógica. Ao final do semestre ocorrerá a entrega do conselho avaliativo de cada criança.

Plano de trabalho do Grupo Tatu-Bolinha – TURNO VESPERTINO

Tema: “Somos todos heróis as pedagogias do mito para a construção do conceito de alteridade”.

O Plano de Ação elaborado para o agrupamento Tatu-Bola foi possível através da observação participante, vivências e interações pedagógicas entre criança/criança e criança/professores no mês de março de 2019. Neste semestre, no turno vespertino, o grupo esteve composto por 15 crianças, sendo seis meninos e nove meninas, na faixa etária de 3 a 4 anos.

Percebemos, a partir das interações entre as crianças que as brincadeiras de faz-de-conta foram as de maior interesse pelo agrupamento em geral. Notamos que houve brincadeiras representando as figuras familiares (pai, mãe, irmãos...) e os fazeres domésticos (cozinhar, organizar, cuidar...) e também brincadeiras evidenciando a relação de cuidado entre médico e paciente. No entanto, as brincadeiras mais evidentes no grupo se referem às representações de super-herói/super-heroínas, princesas, reis e outros personagens fantásticos.

Sobre as brincadeiras representativas de super-herói/super-heroínas, notamos através das falas das crianças que estas advêm das imagens presentes nos seus cotidianos, sobretudo na televisão, computadores e celulares. Essas brincadeiras nos remetem ao “mito do herói”, que é símbolo constituinte de diversas narrativas contemporâneas da cultura humana, e, portanto, um elemento potencial para a prática pedagógica. Os mitos, segundo Campbell (1992, p.32), nos ensinam “como viver uma vida humana sob qualquer circunstância”.

Com essas considerações, questionamos: como trabalhar os sentidos e significados dos super-heróis com as crianças? Quais as contribuições dos elementos míticos dos heróis para a formação da personalidade das crianças? Como problematizar as diversas representações do herói com as crianças?

Henri Wallon, um importante psicólogo e estudioso da personalidade humana, nos diz que dos três aos seis anos de idade a criança está no “estágio do personalismo”. Durante essa fase, é muito comum observar o jogo de papéis que ocorre nos momentos de brincadeiras da criança, e também a “imitação”, que nos mostra apropriar-se de determinadas características, qualidades e capacidades dos diversos personagens e sujeitos que compõem a realidade da criança. Esta fase também é marcada pelo movimento de “oposição”, quando a criança busca através do confronto, “testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada” (GALVÃO, 2014, p. 53-54).

Além dos atributos da perseverança, indestrutibilidade, invencibilidade e facilidade para resolver os problemas da vida, o herói também é símbolo de algo que extrapola a condição humana, como indivíduo que se diferencia dos demais por ter altas habilidades, o que dá margem para situá-lo como especial e que tem uma relação “diferente” com o outro. Com isso, queremos desmistificar e problematizar o estereótipo do herói, trabalhando em conjunto com as crianças o conceito de alteridade. De acordo com Loos *et al.* (2010, p. 151), a alteri-

dade “[...] implica uma relação entre o eu e o outro através da proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do ‘eu’ pelo ‘outro’”.

Enquanto signo, objeto que representa uma determinada realidade, como mediar de forma pedagógica o signo do herói para promover a interação entre o “eu” e o “outro”? De acordo com Vygotsky (1991, p. 65) os signos são “instrumentos que reorganizam a operação psíquica na medida em que possibilitam a regulação da própria conduta”, e, nesse sentido tem relação com a linguagem e subjetividade humana.

Nessa perspectiva, a brincadeira, o faz-de-conta, a representação lúdica de personagens fantásticos, são os meios utilizados pela criança para interpretar o mundo em que ela vive. A criança brinca reproduzindo o seu meio social fazendo a troca de papéis e expressando sua compressão do mundo que a rodeia. Nessas interações a criança desenvolve e constrói a sua personalidade. “A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas” (ROCHA, 2011 *apud* WALLON, 1971). Sendo assim, entendemos que a brincadeira, o ato imaginativo, a ação lúdica, o jogo de papéis, são campos de conhecimento essenciais a construção da personalidade da criança, a descoberta de si e do outro, a compreensão e leitura de mundo.

Objetivo geral:

Problematizar e ressignificar o universo de histórias e representações fantásticas das crianças, construindo coletivamente o conceito de alteridade por meio do brinquedo, brincadeira, ludicidade, criatividade e imaginação.

Objetivos específicos:

- Mediar ações coletivas que possibilitem o desenvolvimento da atenção voluntária, memória lógica e a formação de conceitos;
- Refletir sobre as relações do “eu” e o “outro”, o respeito a corporeidade do outro;
- Problematizar os significados e significantes da figura do herói, construindo coletivamente o conceito de alteridade;
- Envolver as crianças em atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento da imaginação, criatividade e percepção estética;

- Criar momentos de diálogo que proporcionem o desenvolvimento da linguagem, o ouvir e escutar o outro;

Metodologia:

Nosso Plano de Ação fundamenta-se na Abordagem Histórico-Cultural proposta por Vigostki, considerando as brincadeiras e as interações como os eixos centrais que orientam a proposta pedagógica na Educação Infantil. Sendo assim, a criança está no centro de todo o processo educativo, e, nesse sentido, seus conhecimentos prévios, aspectos de sua cultura, subjetividade, identidade serão considerados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Vigotski enfatiza que essas experiências são importantes para o desenvolvimento da imaginação e criatividade humana, considerando que:

[...] a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. (VIGOTSKI, 2014, p.12)

Nessa perspectiva, para a execução do Plano de Ação, serão utilizados diferentes recursos didático-pedagógicos que contribuam para a construção do conhecimento. Para isso estabelecemos alguns objetivos específicos:

- Utilizar os momentos da roda e atividade para compreender quem são os personagens dramatizados pelo grupo;
- Problematizar sobre a diversidade por meio das conversas e contação de histórias;
- Brincar de faz-de-conta, promovendo dramatizações nas brincadeiras no pátio;
- Promover a construção de uma “invenção científica” favorecendo a criatividade e a imaginação do grupo;
- Trabalhar diferentes conteúdos com base nas áreas de conhecimento da Linguagem; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Artes; Ciências da Natureza e Geografia da Infância.

Avaliação:

A avaliação segue as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, dessa forma, não tem como objetivo a seleção, promoção ou classificação das crianças (BRASIL, 2010). Com isso, a avaliação mediadora possibilita uma relação mais aproximada entre o educador e a criança, permitindo refletir e ajustar para as melhores estratégias de ensino para promovam o aprendizado. A avaliação mediadora possibilita ainda considerar os interesses das crianças, apresentando questões novas e desafiadoras, desenvolvendo a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2009).

Com isso, na execução do Plano de Ação será avaliado o envolvimento e a participação das crianças por meio de registros diários, fotografias, desenhos, observações, diálogos e a construção de um portfólio avaliativo, o que permitirá reajustes e mudanças para um melhor desenvolvimento da proposta pedagógica.

9.4. Plano de Trabalho Grupo Jacaré

Plano de ação agrupamento jacaré – turno matutino

Título: “Literatura e expressão”

Introdução

O plano de ação consiste em apresentar o trabalho pedagógico que será realizado com o agrupamento Jacaré no turno matutino no primeiro semestre do ano de 2019. Este agrupamento é constituído por quinze crianças, com idade entre cinco e seis anos, sendo dez integrais e cinco parciais. A perspectiva metodológica adotada para o desenvolvimento do trabalho é a abordagem histórico cultural, fundamentada em Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros autores, pautada no materialismo histórico dialético de Marx. Essa teoria compreende o indivíduo em sua totalidade, percebendo-o não através de uma ação isolada de fatores

genéticos, mas das trocas recíprocas que esse indivíduo estabelecerá com o meio ao longo da sua vida. Pasqualini (2010) afirma essa historicidade do sujeito como responsável por produzir as funções psíquicas que são exclusivamente dos seres humanos.

Aquela concepção de desenvolvimento apóia-se (sic), portanto na idéia (sic) de interação indivíduo-meio e vê a aquisição de conhecimentos como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Segundo ela, o desenvolvimento se constrói na e pela interação da criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado. Experiências anteriores servem de base para novas construções, as quais dependem da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada. (OLIVEIRA et al. 1992, p.30).

Portanto a criança desde o seu nascimento constrói processualmente as suas características. De acordo com Oliveira et al. (1992), o modo de agir, pensar, construção do conhecimento e visão de mundo, ocorre na interação, dentro de um contexto cultural influenciado por diversos parceiros. O papel do adulto nessa relação da criança com o meio é o de mediador.

A forma como a criança se apropria (apreende e incorpora) a cultura de seu grupo, modificando suas características psicológicas nesse processo é, como temos enfatizado, pela relação com parceiros mais experientes. Estes realizam junto com as crianças determinadas tarefas em situações cotidianas, como as de alimentação e banho, de brincadeiras e conversas. A tentativa do parceiro experiente de ajudar o novato a dominar uma nova habilidade (comer com colher, abotoar o casaco, encaixar blocos, classificar objetos, solucionar problemas), sua tentativa, portanto, de tutelar a criança nessas situações, leva o parceiro-adulto a propor perguntas ou dar instruções orientadoras da ação que vão sendo internalizadas pelo novato. Desta forma, a criança em desenvolvimento vai gradativamente prescindir da ajuda externa e executar a tarefa sozinha, dando instruções a si mesma, ou seja, orientando sua própria ação. (OLIVEIRA et al. 1992, p.34,35).

Dessa maneira, as crianças com idade entre quatro e cinco anos, são compreendidas dentro da organização curricular do Departamento de Educação Infantil, aportada na perspectiva teórica histórico-cultural, como sujeitos que possuem diferentes conhecimentos constituídos ao longo do processo de integração, apropriação, formação histórica e humana apreendida dentro e fora do âmbito institucional. Com base nessa noção de sujeito, o plano de ação só poderia ser elaborado através de um olhar sensível das professoras para com o grupo Jacaré, considerando os interesses e experiências prévias das crianças, considerada o centro do planejamento, pois é sujeito histórico e de direitos. As experiências que a criança viverá na Educação Infantil devem possibilitar o seu desenvolvimento.

Justificativa:

O plano de ação do agrupamento Jacaré foi desenvolvido através da observação dos interesses do grupo e demandas advindas das interações entre eles, bem como os conflitos e especificidades da idade que estão. Nas primeiras rodas de conversa com grupo, e nos momentos de criação dos combinados sociais coletivos do agrupamento, percebemos algumas situações que nos chamaram atenção, dentre elas, falas como: “Combinado de não chorar”, “Não pode ficar triste”. “Tem que ser bonzinho se não as pessoas ficam tristes com a gente”.

Essas falas, desde o começo, nos fizeram refletir sobre o papel da criança na sociedade como sujeito de direitos, problematizando que sentir é um direito da criança, bem como poder expressar aquilo que sente. Outro aspecto que nos chamou atenção foi a resolução de conflitos por meio de atitudes que invadiam o corpo do outro, como por exemplo: bater, morder, empurrar.

A partir desse contato inicial, elaboramos os combinados coletivamente, que eram: *ouvir* os professores e amigos nos momentos de fala; *respeitar* o outro e seu corpo, sabendo que não temos direitos sobre o corpo dele; *colaborar* nas atividades e ambientes e *dividir* os brinquedos, lugares, professores e amigos do DEI.

Encontramos na literatura e no jogo de papéis subsídios para uma intervenção no grupo. À medida que trazíamos algumas atividades relacionadas ao faz de conta, percebíamos o quanto essas propostas eram bem aceitas pelo grupo e observávamos que o grupo apresentava uma necessidade de imaginar e adentrar ao faz de conta. Após experimentar essas primeiras propostas de atividades, compreendemos que trazer o corpo e sensações para serem trabalhadas coletivamente e de forma lúdica também seria muito propício, a construção afetiva, linguagem verbal e corporal, consciência de satisfação e insatisfação, a interação criança-adulto, e todos esses aspectos permeados pela linguagem.

É muito importante para o educador compreender os processos de desenvolvimento infantil, para que assim possa estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos na organização de atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criança. Segundo Pasqualini (2006, p.143-160), só conseguimos compreender o desenvolvimento da criança quando consideramos as modificações internas e as condições sociais na qual as crianças se encontram, ou seja, compreendê-las em sua totalidade.

Nessa faixa etária, segundo a autora, a atividade principal é o jogo de faz de conta, o jogo de papéis e o jogo dramático que pode ser subsidiado pela literatura. Ao ser realizado pela criança, esse jogo traz mudanças em sua psique, visto que nele ocorre a reprodução das regulações sociais e as funções sociais assumem um caráter prioritário. Dessa maneira, a

criança começa a se ver coletivamente como um ser social. Existe, portanto, uma relação entre a atividade da criança e o desenvolvimento de sua consciência.

Corsino (2010), promove uma discussão sobre a importância da literatura na Educação Infantil, abordando-a como arte e não em perspectivas moralizantes. A arte da literatura, segundo a autora, combina com as vivências individuais do sujeito e com a forma na qual esse indivíduo recebe o produto cultural e social que é a literatura. A literatura tomada como arte, aborda fundamentalmente as emoções, dando a possibilidade do voo e funcionando como uma libertação.

Portanto, a literatura na Educação Infantil promove criatividade, imaginação, emoções diversas e está em estrita ligação com o jogo simbólico e a manifestação artística e corporal. A criação humana mental ou material, portanto, aparecem como aspectos vitais. Concernimos que neste processo de desenvolvimento da criança, especificamente no agrupamento Jacaré, o jogo simbólico e a literatura atuam como forma de ampliação da expressividade infantil, possibilitando por meio do faz de conta e do jogo simbólico, que a criança experimente diferentes possibilidades corporais, de sentimentos, ou mesmo de vivências do seu cotidiano.

Visando o respeito aos direitos sociais e políticos das crianças de participarem do processo de ensino e aprendizagem expressando os seus desejos e opinando nas principais decisões que dizem respeito a esse currículo, os conhecimentos a serem desenvolvidos a partir do plano de ação no grupo serão materializados não somente nas atividades individuais que abarquem a formação integral dos sujeitos, mas nas atividades coletivas que serão desenvolvidas pelas áreas de conhecimento de Linguagem; Ciências da Natureza e Geografia da Infância, Artes e Jogos, brinquedos e brincadeiras.

Objetivo geral:

Promover a criatividade e liberdade expressiva e corporal através da literatura e do jogo simbólico.

Objetivos específicos:

- Ampliar as relações estabelecidas no ambiente educacional;
- Desenvolver a autoestima na participação de atividades individuais e coletivas;
- Participar, ativamente, do processo de ensino-aprendizagem;
- Desenvolver a criatividade, ludicidade, diversidade e autonomia nas diferentes manifestações, artísticas e culturais;

- Explorar a curiosidade, o encantamento, o imaginário, o questionamento e o conhecimento em relação ao mundo físico e social;
- Desenvolver conhecimentos sobre o meio ambiente, compreendendo a relevância de pensar ações coletivas e individuais de preservação do mesmo;
- Conhecer a si e ao mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais;
- Explorar a literatura enquanto arte e forma de manifestação das emoções;
- Discutir sobre as emoções e levar as crianças a se perceberem enquanto sujeitos de direitos aos quais não pode ser vedada a oportunidade de expressar suas emoções e desejos;
- Promover o autoconhecimento do corpo e o conhecimento sobre as especificidades do corpo do outro;
- Apreender a importância de ter seu corpo respeitado, bem como de respeitar o corpo do outro;
- Discutir, na proposta de literatura enquanto arte,

Metodologia:

Concernimos que a metodologia está entrelaçada aos objetivos do plano, bem como as áreas de conhecimento trabalhadas na instituição. Considerando o eixo brincadeiras e interações, desenvolveremos as atividades no agrupamento jacaré da seguinte maneira:

- Através de contação de histórias e contação musicadas;
- Brincadeiras dirigidas com regras;
- Rodas de conversa para relatos e experiências pessoais;
- Desenhos com diversas possibilidades de materiais de pinturas e texturas;
- Diálogo com as áreas de conhecimento no desenvolvimento do plano de ação;
- Passeios externos, ressignificando ambientes;
- Propostas para o jogo de faz de conta e o jogo dramático, subsidiados ou não com materiais cênicos.

Avaliação:

No Departamento de Educação Infantil CEPAE-UFG a concepção sobre os processos e os instrumentos avaliativos da Educação Infantil são concebidos de forma não dicotômica entre o cuidar e educar, entre a relação professor e criança e também a relação entre criança-criança, baseados na organização da proposta curricular que se materializará de forma

contínua e processual, contribuindo para a construção do conhecimento da criança. A avaliação centra-se nos processos de ensino e aprendizagem, na individualidade e também na coletividade, na relação com o outro e com o ambiente, com o que está ao redor. Envolvendo a criança e o adulto em uma participação efetiva, marcada pelo diálogo.

Portanto, a avaliação é compreendida como um processo contínuo e é composta por relatórios semanais advindos das observações diárias, autoavaliação da criança e a elaboração e socialização de conselhos avaliativos ao final de cada semestre, onde são priorizadas as relações criança/criança, professor(a)/criança e as relações entre criança, ambiente e professor(a), no sentido de garantir a qualidade da prática pedagógica, que é ressignificada a todo momento pelas vivências concretas que se apresentam no cotidiano.

Plano De Ação – Agrupamento Jacaré - TURNO VESPERTINO

Tema: “Os Territórios das Crianças e de suas Brincadeiras”

Apresentação

O presente Plano de Ação do Grupo Jacaré/ Vespertino, com o título **“Os Territórios das Crianças e de suas Brincadeiras”** consiste num conjunto de ações pedagógicas direcionadas às crianças de 04 a 05 anos, que compõem o agrupamento Jacaré/vespertino, do Departamento de Educação Infantil – DEI/ CEPAE/UFG.

O trabalho proposto será realizado com as crianças do agrupamento Jacaré, no turno vespertino, com propostas pedagógicas que favorecerá de diferentes maneiras a compreensão e reflexão sobre os territórios e as brincadeiras infantis que são vivenciadas e destinadas ou não, para as crianças na sociedade.

Justificativa

O grupo Jacaré vespertino do Departamento de Educação Infantil-DEI/UFG/ 2019 é composto por 15 crianças, de 4 a 5 anos de idade, nove crianças frequentam o período integral e seis o período parcial. A maioria das crianças deste agrupamento está junta desde o ano anterior; Assim, a vivência de algumas atividades propostas no cotidiano do agrupamento Jacaré vespertino, convidou os educadores a aguçarem o olhar para o movimento, a espontaneidade, curiosidade e interesse das crianças perante as atividades propostas e a escolha de brinquedos e brincadeiras feita por elas. Em diferentes contextos do cotidiano e de

brincadeiras na instituição, percebeu-se o interesse de grande número de crianças do agrupamento em realizar brincadeiras ora direcionada ao movimento, ora coletivas, ora voltada para o faz de conta/jogo de papéis em que organizam e representam espaços vivenciados no cotidiano externo do DEI, como diferentes lugares e cidades que passeiam com a família durante o final de semana.

Com o objetivo de valorizar e ressignificar este contexto de brincadeiras e lugares que as crianças ocupam socialmente é que propomos trabalhar com o a temática de estudo sobre as brincadeiras e territorialidades infantis.

A Proposta pedagógica do DEI pauta-se em diferentes momentos coletivos entre crianças de diferentes faixas etárias e agrupamentos, com o intuito de ampliar e ressignificar o conhecimento. No entanto, é proposto dentro da rotina do DEI, a realização de atividades específicas por agrupamento, com o objetivo de atender as necessidades e interesses das crianças, considerando a aprendizagem e desenvolvimento físico, social, linguístico e cognitivo em que se encontram, por meio do plano de ação que é trabalhado em cada agrupamento.

Compreendemos que as brincadeiras e a geografia da infância possuem aspectos amplos, contínuos e constantes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil é que oportunizaremos às crianças o resgate das brincadeiras tradicionais, novas brincadeiras, interações, vivências e reflexões sobre os lugares que as crianças e suas brincadeiras ocupam com propostas metodológicas relacionadas ao tema.

Fundamentação teórica

A perspectiva histórico-cultural do conhecimento é o aporte teórico que embasa o trabalho pedagógico realizado no Departamento de Educação Infantil-DEI/CEPAE/UFG que concebe criança como um ser social que se constitui e é constituído nas relações sociais, que é capaz de explorar os espaços e de levantar hipóteses sobre acontecimentos que vivencia, isso significa segundo Vygotsky, (1996) que o homem é dialógico por natureza, precisa dos semelhantes para existir, ser e viver.

Neste contexto, o Departamento de Educação Infantil-DEI/CEPAE/UFG pauta-se na teoria histórico-cultural e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/2010) para organizar o trabalho pedagógico. Essas Diretrizes concebem a criança como: “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2010, p.12).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil segundo as DCNEI/2010, devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeiras**.

A brincadeira como atividade principal, na Educação Infantil e as atividades que as crianças realizam por meio da brincadeira, são o caminho para garantir-lhe o aprendizado, da cultura e do desenvolvimento e constituição de sua identidade meio a diversidade.

Segundo Vigotski (2010), cada ciclo (criança pequena, idade pré-escolar e idade escolar) ou idade apresenta uma atividade principal, entendida como aquela que contribui de forma mais significativa para o processo do desenvolvimento cultural do sujeito, naquele período. Dessa maneira, o objetivo da atividade principal é compreender, a partir da origem e desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança, durante o período em que essa é a atividade principal. Sobre a brincadeira como atividade principal, Leontiev (2001, p. 122) diz que é designada como:

Não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Por isso, apesar da brincadeira não ser a atividade que predomina na idade Pré-escolar (acima de 3 a 6 anos), em razão das crianças fazerem inúmeras outras atividades além de brincar; a brincadeira é a atividade principal do desenvolvimento na idade pré-escolar, pois ela determina o desenvolvimento da criança. Leontiev ressalta que a passagem de um estágio para outro relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade. Assim, a brincadeira aparece na idade pré-escolar, perante a necessidade de a criança agir em relação ao mundo de objetos acessíveis a ela e em relação ao mundo mais amplo dos adultos, ou seja, a brincadeira é constituída da percepção/representação sócio-histórico-cultural que a criança tem dos diferentes contextos (locais, objetos, pessoas) em que está inserida; isso determina o conteúdo de suas brincadeiras.

Nesta perspectiva as brincadeiras e interações como eixo do trabalho na Educação Infantil segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI/2010

oportuniza garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas formas e orientações espaço temporais;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Por isso a Instituição de Educação Infantil é um universo social diferente do da família, favorecendo novas experiências, ampliando seus conhecimentos a autoimagem também é construída a partir das relações estabelecidas nos grupos em que a criança convive. Assim, conhecer e considerar as características das crianças de 4 a 5 anos, seus contextos, experiências e múltiplas linguagens torna-se parte fundamental do currículo a ser trabalhado na Educação Infantil.

Nos apoiamos nos estudos da Geografia da Infância que considera a noção geográfica social e culturalmente constituída (LOPES, 2008); para propormos uma reflexão sobre quais são os territórios que as crianças ocupam e as brincadeiras que realizam nos contextos que estão inseridas.

A Geografia da Infância nos convida a compreender que Território não se reduz a uma dimensão material ou concreta, mas uma rede de relações sociais projetadas no espaço, de caráter histórico e culturalmente situado (ALBAGLI, 2004). Nesta linha de compreensão as crianças são pensadas em suas circunstâncias espaço-temporais, vivenciando os diferentes lugares ao longo da história, juntamente com seus pares e os adultos.

Concordamos com Vigotski (2010) ao afirmar que ao vivenciar o meio, as crianças deixam nele suas marcas e por ele são marcadas. Evidenciando assim o protagonismo infantil das crianças frente ao mundo. Em suas vivências, as crianças produzem, transformam, negociam, conformam-se e subvertem a ordem estabelecida, criam novos espaços e espacialidades. São, portanto, sujeitos geográficos, na medida em que nos apresentam um vasto repertório de usos e produção de espaços. (COSTA, BARROSO, 2018)

Brincar é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, o ato de brincar e da brincadeira é de extrema importância como ação cultural relevante para a vida dos seres humanos, porque ensina sobre o corpo, as relações interpessoais, o mundo físico, a matemática do cotidiano, a construção narrativa do falar, conversar, combinar, ao mesmo tempo em que se brinca.

Assim, a criança não “nasce” brincando, mas aprende a brincar com os sujeitos culturalmente mais experientes (pais, família, amigos, professores, etc.). Portanto, brincar pode ser visto como o modo de ser, de estar e de experimentar o mundo pelas crianças. Brincando de faz-de-conta, a criança adentra ao mundo imaginário para explorar e conhecer melhor o real, criando-o ou recriando-o a sua maneira (VIGOTSKI, 2010).

Nesse sentido, frequentar um espaço de Educação Infantil significa, além da convivência entre pares, ter acesso a muitas oportunidades para a construção de novos conhecimentos, por meio das ações que a criança exerce sobre o mundo real. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. Recriando seu mundo e o mundo que vê representado, em diferentes contextos: pela TV, pelas histórias de vida, espaços coletivos, passeios, estão constituindo-se como sujeito criança.

Objetivo geral

Conhecer e problematizar com as crianças do grupo Jacaré sobre os diferentes lugares que as crianças ocupam na sociedade e os lugares das brincadeiras que realizam; considerando as crianças sujeitos sociais ativos, que produzem culturas, histórias, geografias e saberes.

Objetivos específicos

- Promover a visibilidade das crianças nos diferentes espaços além da instituição de Educação Infantil;
- Propiciar o registro dos lugares e brincadeiras vivenciadas durante o plano de ação;

- Identificar os lugares permitidos para a presença ou não das crianças e suas brincadeiras;
- Conscientizar as crianças das marcas que deixam nos territórios que estão inseridas;
- Promover a interação criança/criança, criança/professor, por meio do diálogo, poemas, histórias, brincadeiras e jogos;
- Trabalhar as obras de Ivan Cruz que retratam diversas brincadeiras em diferentes lugares;
- Favorecer a criatividade e a imaginação infantil por meio das brincadeiras de faz-de-conta;
- Valorizar os conhecimentos prévios das crianças sobre os territórios e brincadeiras que vivenciam;
- Ampliar o olhar infantil para a importância de defender os direitos das crianças, como tempo e territórios para a brincadeira;
- Identificar diferenças e semelhanças nos espaços ocupados pelas crianças dos diferentes lugares do mundo;
- Socializar com o grupo as experiências realizadas em família;
- Favorecer a participação da família durante o plano de ação significando esses momentos;
- Resgatar brincadeiras populares, jogos e cantigas de roda como formas de apropriação da cultura.

Metodologia

Neste plano de ação **“Os Territórios das Crianças e de suas Brincadeiras”** pretende-se organizar o trabalho em conjunto com as crianças, permitindo à criança criar, explorar e inventar seu próprio modo de expressão e de relação com o mundo. Será organizado por meio de diversas atividades trabalhando categorias da Teoria histórico-cultural como: a memória, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a formação de conceitos, a brincadeira, a interação e a linguagem, de forma a ressignificar e ampliar diferentes conceitos e conhecimentos científicos.

A metodologia consistirá em eleger atividades por meio da arte, música, imagens, passeios, relatos, poesia, histórias, brincadeiras que nos permitam apresentar e aguçar a curiosidade das crianças sobre os diferentes lugares que elas ocupam e suas brincadeiras. Desta maneira, a organização do trabalho pedagógico possibilita às crianças vivenciarem

diversas experiências culturais, artísticas, corporais, afetivas, sociais e cognitivas, ampliando seus conhecimentos e lhes propiciando maior contato com o mundo que as cerca.

Propostas de ações pedagógicas

- Construção das Rodas com diferentes materiais;
- Diferentes tipos de rodas: conversa, brincadeiras, histórias, novidades, músicas, contação de histórias etc.
- Representações e registro das vivências por meio do Desenho;
- Ouvir, cantar, dançar e registrar em cartazes as músicas trabalhadas;
- Contação de histórias;
- Caça ao tesouro com o uso de mapas;
- Passeios internos e externos ao DEI;
- Construção de mapas dos passeios realizados;
- Músicas, poemas e parlendas;
- Presença da família no DEI em algumas atividades do Plano de Ação;
- Construção de um portfólio com imagens, fotografias, e diferentes lugares frequentados pelas crianças;
- Diferentes jogos e brincadeiras;
- Fotos das crianças e da família em diferentes lugares;
- Diferentes obras de arte do Ivan Cruz sobre as brincadeiras da infância;
- Registro da criança por meio de fotos em casa, no grupo, em diferentes locais;
- Diferentes leituras sobre a temática trabalhada

Avaliação

O processo de avaliação em uma perspectiva mediadora, conforme defendido pelo Projeto Político Pedagógico do DEI/CEPAE/UFG, visa observar os processos das conquistas das crianças para, então, analisar suas várias manifestações em situações de aprendizagem. Buscará neste plano de ação, acompanhar as hipóteses que as crianças formulam a respeito do tema trabalhado, de forma a exercer uma ação educativa que favoreça a reformulação das hipóteses preliminarmente formuladas. Fará parte do processo avaliativo a observação e os diferentes registros das atividades do plano de ação. Esta forma de organização dos relatos e produções das crianças possibilita a leitura da construção/apropriação de conceitos, habilidades e conhecimentos, no que se refere à temática específica do Plano de Ação do Grupo Jacaré/ vespertino 2019/1, somadas aos demais conteúdos trabalhados pelas áreas de

experiências do DEI/CEPAE/UFG.

9.5. Plano de Trabalho - Grupo Dinossauro

PLANO DE AÇÃO DO GRUPO DINOSSAURO – TURNO MATUTINO

Tema: O teatro, a música e a dança como elementos de humanização dos sujeitos: a relação das artes e o letramento.

Justificativa

O plano de ação representa uma sistematização de intervenções que serão realizadas com o grupo de crianças do agrupamento Dinossauro, no turno matutino, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019, podendo encerrar neste período, devido à um novo interesse das crianças, ou até mesmo se estender para o segundo semestre de acordo com o a ressignificação e envolvimento do grupo.

É importante mencionar os motivos que proporcionaram a elaboração deste plano de ação seguindo a temática: ARTES e LETRAMENTO. A partir da observação do movimento deste grupo de crianças, percebemos que elas apresentam constantemente curiosidades em relação à linguagem escrita, sobretudo nos momentos destinados às brincadeiras livres no pátio. É comum vê-las agrupadas na sala de artes e neste ambiente buscam lápis e papel, explorando o que já conhecem em relação à escrita, bem como expressando suas curiosidades em escrever para além das letras que compõe seus nomes.

Entendendo que a escrita é um sistema complexo de signos e símbolos que estabelecem relações entre si, e o domínio desse sistema não pode ser obtido de maneira meramente mecânica. Devemos conduzir os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de maneira que elas entendam esse processo, e não apenas busquem um produto final. De acordo com Ostetto:

É preciso lembrar que a escrita, antes de estar no espaço educacional, seja na escola ou na educação infantil, está no mundo, e as crianças estão desde cedo em contato com elas, uma vez que interagem com livros, revistas, comerciais, produtos, brinquedos... Então, por que lhes recusar a oportunidade de ler e escrever o mundo em que vivem? Ou, ainda, por que determinar em que momento isso pode acontecer? (OSTETTO, 2012, p. 98)

Neste sentido, esclarecemos que as crianças finalizarem o semestre ou o ano, lendo e escrevendo, não se configura como um objetivo deste plano, pois a importância do letramento

na Educação Infantil passa necessariamente por um entendimento do conceito de infância, de criança e de suas reais necessidades, pois desta forma será possível conduzir uma ação consciente que valoriza a criança verdadeiramente, constituindo a mesma em uma cidadã do mundo e para o mundo.

Na perspectiva histórico-cultural identificamos que Vygotsky (2010) deixa claro que a escrita deve ser ensinada naturalmente; não deve ser imposta, com a repetição das letras e suas formas, que não fazem sentido algum para a criança. E seguindo a proposta de “ensinar naturalmente”, iremos produzir registros através do desenho e da escrita, a partir das atividades de dança, música e teatro. Ou seja, as atividades com o viés artístico, irão proporcionar as vivências com o sistema simbólico básico da língua escrita, em que as crianças perceberão a necessidade de utilizar da escrita como uma função social de comunicação.

Consideramos as Artes como um importante elemento curricular na Educação Infantil. No DEI-CEPAE as atividades artísticas possibilitam as interações, o conhecimento de si e do outro, a apropriação, resignificação e reelaboração da cultura pela criança. Sendo todas estas possibilidades presentes na teoria histórico cultural que fundamenta a proposta pedagógica em todos os momentos da rotina.

A partir das atividades que envolvem a cultura, conceberemos o conhecimento como fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação e pelos signos culturais construídos na coletividade. E Vygotsky diz que o signo da nossa sociedade é a linguagem: tanto oral quanto escrita.

Corsino (2003) ao analisar Vygotsky diz que “A linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento e a nossa consciência. No agir no mundo produzimos discursos e somos por eles produzidos. É com a linguagem que vamos tendo contato com a cultura do meio social a que pertencemos, que vamos produzindo significados nas interações que estabelecemos com as pessoas e com os objetos culturais que nos cercam, criamos e recriamos o que está a nossa volta.

Para compreendermos melhor a proposta com o letramento neste semestre buscamos referências em Vygotsky e seus colaboradores que realizaram vários tipos de experimentos, tentando fazer a ligação simbólica e o desenvolvimento da linguagem. O autor diz que o primeiro domínio que une os gestos aos signos escritos, inicia com um simbolismo de primeira

ordem, por exemplo, a criança sabe que é um lápis, pega no lápis para “escrever” e faz rabiscos. E progride, depois dando nomes a esses rabiscos e desenhos.

Então Vygotsky, nas suas considerações sobre o desenho infantil, diz que a criança não desenha baseada no que ela vê, ela desenha baseada no que ela conhece. O desenho é a linguagem gráfica que surge por base da linguagem oral. Os desenhos das crianças permitiu Vygotsky a interpretá-los como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Nas experiências de Luria (1988) conseguimos identificar o que Vygotsky preconizou, pois o autor identificou que linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, as quais dão lugar a símbolos. Alguns fatores como número, forma, cor, são introduzidos e influenciam a escrita que se torna diferenciada e permite que a criança, pela primeira vez leia o que escreveu. Essa transição deve ser pedagogicamente propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar falas.

Ao estudar as experiências feitas por Vygotsky, Luria e Leontiev, levaram-nos a essa conclusão e a evolução da escrita passa pelo brincar do faz-de-conta, pelo desenho e pela escrita. É neste sentido que iremos realizar as propostas deste semestre, considerando as artes como elementos para humanização dos sujeitos, que aprendem conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, e também ressignificam, desenvolvendo assim as suas funções psicológicas superiores, como a criatividade, imaginação, memória. Estas funções serão desenvolvidas ao dançar, interpretar, cantar, dentre outras ações que o teatro, a música e a dança irão proporcionar como nos mostra Peter Slade:

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de ‘nutrição’ e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia.

Proporcionar vivências artísticas e culturais para promoção do desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, psicológico, emocional, social e cognitivo, de modo a ampliar a construção de conhecimentos diversificados, dentre eles a leitura e a escrita.

Objetivos específicos

- Promover o acesso aos bens artísticos e culturais pertencentes a nossa sociedade;
- Ampliar o conhecimento de mundo das crianças, por meio das diferentes linguagens;
- Favorecer a construção do conhecimento e letramento por meio de jogos, brincadeiras, representações teatrais, atividades com letras, formação de palavras de forma lúdica, entre outros;
- Ampliar o repertório linguístico das crianças através da contação de história, conto e reconto, incentivando-os a apreciar a diversidade de gêneros literários e artísticos;
- Experimentar gestos e corporeidades novas através do Jogo Dramático Infantil (teatro na educação infantil);
- Explorar as diversas formas de expressão artística regional e global;
- Promover a exploração de diversas texturas e diferentes vivências artísticas visuais fomentando a criticidade, a sensibilidade, a ludicidade e a expressão das crianças;
- Apresentar novas músicas para ampliar o repertório musical e rítmico das crianças;
- Apresentar elementos e situações que auxiliam na ampliação do valor dos jogos e atividades lúdicas na educação infantil como subsídios eficazes para a construção do conhecimento realizado pela própria criança.
- Possibilitar as relações tempo/espaço necessárias à exploração do corpo, objetos e ambientes, bem como a relações sociais necessárias para promover a interação entre criança/criança, criança/professor e criança/família;
- Favorecer a participação da família durante o plano de ação significando esses momentos;
- Trabalhar a diversidade humana e suas distintas implicações nas relações;
- Proporcionar atividades de consciência corporal, consentimento e respeito ao próprio corpo e o corpo do outro;
- Ampliar o universo cultural das crianças através de atividade de assistir e fazer teatro, trabalhando concomitantemente a formação de público.

Metodologia

Nas ações que serão desenvolvidas, buscaremos evidenciar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI preconizam em relação às práticas

pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. No referido documento consta que as práticas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Neste sentido, as atividades relacionadas a este plano de ação irão garantir experiências que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

A metodologia deste plano de ação considera a expressão, a imaginação e a criatividade como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, no primeiro semestre, serão desenvolvidas atividades relacionadas ao Musical “Os Saltimbancos” de Chico Buarque, que congrega: música, a dança, o teatro e análise histórica e política das concepções de trabalho que são ditadas pelos grupos dominantes.

Com esse trabalho profundo acerca da peça teatral buscaremos trabalhar a criatividade das crianças ao criar gestos e movimentos para os animais-personagens, a cooperatividade ao ser um trabalho eminentemente coletivo, a percepção dos contextos sociais ao debater relações de trabalho que muitas vezes são exploratórias, trabalhando assim conceitos éticos e políticos com as crianças, também trabalharemos movimentos amplos através da dança e da mimica, pois percebemos que o grupo tem muita energia e interesse por esse tipo de comunicação expressiva. Para Fernanda Almeida:

Logo, a dança para a educação infantil necessita estimular a descoberta e não a padronização; a improvisação e não a repetição de movimentos previamente determinados. Uma dança que não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão; que germine das ações básicas do cotidiano e suas combinações (andar, girar, saltar, dobrar, torcer), almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. E, por fim, que possibilite o brincar com o corpo, conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca.

Acreditamos também ser de suma importância trabalhar conceitos históricos e políticos com as crianças para que estas cresçam ativas politicamente atuando na transformação cotidiana do mundo.

Avaliação:

De acordo com o entendimento de que avaliar é acompanhar todo o processo educativo, destacando os processos reais de vida da criança compreendidos como os processos de atividades, para assegurar o acompanhamento do trabalho cotidiano, utilizaremos da observação, registro e avaliação do processo vivido junto ao grupo e a cada criança. Os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil (WIGGERS, 2010, p. 29).

Nesta perspectiva avaliaremos este plano de ação retomando os objetivos elencados no início e posteriormente faremos uma junção dos diferentes registros para fazermos as análises de todas as atividades que conseguimos realizar e os conhecimentos construídos a partir das propostas deste plano.

Plano de ação – grupo dinossauro – turno vespertino 2019

Apresentação

O plano de ação é um documento norteador para as mediações e intencionalidades pedagógicas propostas ao Grupo Dinossauro, formado por crianças de cinco anos a cinco anos e onze meses que frequentam esta instituição em período integral ou parcial, no turno vespertino. Este documento sistematiza uma proposta a partir de um período de vivência, observação e investigação dos interesses e necessidades colocados pelo grupo no decorrer da rotina, assim como mediadores do processo educativo transitaremos entre os interesses e necessidades em busca da formação integral da criança. Por essa característica, este documento é válido conforme a avaliação ou interesse das crianças, que tem o caráter de ressignificar a efetivação da proposta por período semestral ou anual.

Justificativa

O grupo, constituído por crianças de cinco a cinco anos e onze meses, tem o objetivo em seu plano de trabalho de problematizar os papéis sociais em relação à construção da individualidade com a coletividade. Pensando nisso, que vislumbramos no nome dos grupos por animais a colaboração para problematizar o sentimento de coletividade, pois é pelo animal

que as crianças se (re)conhecem como uma parte do coletivo da instituição, e dele imitam gestos e sons, principalmente.

Foi dando centralidade a essa característica para constituição de uma identidade coletiva, que foi proposto às crianças elegerem uma espécie de dinossauro que os representaria. Para fazer essa escolha, entendemos que ela não poderia ser simplificada por uma apresentação de imagens de fonte não identificada do animal, mas que as imagens referenciassem a vida dos dinossauros. A partir dessa compreensão, que foi apresentado às crianças um catálogo das espécies de fósseis de dinossauros que foram encontrados no Brasil, em resumo, de vinte e uma espécies, as crianças escolheram uma que as representa.

Nesse contexto inicial, percebemos a possibilidade das crianças vivenciarem atividades para explorarem, conhecerem e compreenderem melhor o mundo que habitam, até mesmo modificar a maneira como elas olharão o mundo a partir dessas vivências, comparando suas expectativas e ideias criadas com os resultados de uma ciência que carrega concepções desenvolvidas pelo homem ao longo da história. Arce, Silva e Varotto (2011) esclarecem que,

O conteúdo expresso pelas ciências é fruto da criação humana, da utilização de seus processos de imaginação. Portanto, ao conhecer, apreender e compreender o mundo real, a criança estará a aprender, conhecer e compreender a ação humana e os conhecimentos que dela frutificaram e acumularam-se em práticas e objetos, na vida e no mundo. Assim, o conhecimento científico é o resultado do desenvolvimento de ideias, conceitos e teorias para se conhecer, compreender e apreender o mundo e, ao ensinar-se ciências não se pode prescindir delas (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 61).

Enquanto isso, o letramento se fez presente nos momentos na rotina por meio de proposições das crianças, sobretudo, na sala de artes, onde elas encontram recursos que os utilizam para explorar o que já conhecem em relação à escrita como as garatujas, as cópias dos livros literários ou expressam suas hipóteses para além das letras que compõe seus nomes. Neste mesmo espaço ou o pátio é ressignificado por uma escola por elas, com a figura de um professor à frente que determina as atividades aos alunos sentados em carteiras enfileiradas, em busca de propor possíveis sistematizações para a língua em forma de escrita. Assim, elas têm se colocado como leitoras e escritoras, revelando suas compreensões desse papel e apresentam constantemente suas curiosidades e dúvidas em relação à linguagem escrita.

Entendendo que a escrita é um sistema complexo de signos e símbolos que estabelecem relações entre si, e o domínio desse sistema não pode ser obtido de maneira meramente mecânica. Devemos conduzir os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças

de maneira que elas entendam esse processo, e não apenas busquem um produto. De acordo com Ostetto:

É preciso lembrar que a escrita, antes de estar no espaço educacional, seja na escola ou na educação infantil, está no mundo, e as crianças estão desde cedo em contato com elas, uma vez que interagem com livros, revistas, comerciais, produtos, brinquedos... Então, por que lhes recusar a oportunidade de ler e escrever o mundo em que vivem? Ou, ainda, por que determinar em que momento isso pode acontecer? (OSTETTO, 2012, p. 98).

Neste sentido, esclarecemos que as crianças ao finalizarem o semestre ou o ano, lendo e escrevendo, não se configura como um objetivo deste plano, pois o letramento na Educação Infantil passa necessariamente por um entendimento do conceito de infância, de criança e de suas reais necessidades, pois desta forma será possível conduzir uma ação consciente que valoriza a criança verdadeiramente, constituindo a mesma em uma cidadã do mundo e para o mundo.

Esses dois contextos direcionaram para escolha da temática: ciência e letramento, ou seja, áreas de conhecimento que junto a formação integral da criança, e prezando pelo tempo da brincadeira como atividade principal, compõem a proposta de trabalho pedagógico a ser realizado com o Grupo Dinossauro. Em acordo, a proposta pedagógica do DEI que propõe a realização de atividades específicas por agrupamento, com o objetivo de atender as necessidades e interesses das crianças, considerando a aprendizagem e desenvolvimento físico, social, linguístico e cognitivo em que se encontram, alicerçadas por este documento e o plano de trabalho.

Objetivo geral

Proporcionar vivências com a ciência para promoção do desenvolvimento integral das crianças nos seus aspectos físico, psicológico, emocional, social e cognitivo, de modo a ampliar a construção de conhecimentos diversificados, dentre eles o letramento.

Objetivos específicos

- Complexificar a criatividade, ludicidade, diversidade e autonomia nas diferentes manifestações científicas apresentadas;
- Explorar a curiosidade, o encantamento, o imaginário, o questionamento e o conhecimento em relação ao mundo físico e social;

- Interagir com e entre os conceitos cotidianos e científicos na área de ciências;
- Promover o acesso às produções científicas pertencentes a nossa sociedade;
- Explorar as diversas formas de expressão da ciência;
- Conhecer a diversidade de seres vivos e suas distintas implicações nas relações;
- Conhecer a diversidade das áreas que constituem a ciência;
- Ampliar o repertório linguístico das crianças por meio de apropriação das palavras científicas;
- Ampliar o conhecimento de mundo das crianças, por meio das diferentes linguagens;
- Aprender a relevância social da linguagem e seu uso enquanto cultura da infância (letramento);
- Favorecer a construção do conhecimento e letramento e ampliação do repertório linguístico por meio de jogos, brincadeiras, acesso aos diferentes gêneros discursivos;
- Promover a exploração de diversas texturas e diferentes vivências artísticas visuais e corporais fomentando a criticidade, a sensibilidade, a ludicidade e a expressão das crianças;
- Possibilitar as relações tempo/espaço necessárias a exploração do corpo, objetos e ambientes, bem como a relações sociais necessárias para promover a interação entre criança/criança, criança/professor e criança/família;
- Favorecer a participação da família durante o plano de ação significando esses momentos.

Metodologia

Nas ações que serão desenvolvidas, buscaremos evidenciar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI preconizam em relação às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. No referido documento consta que as práticas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Neste sentido, as atividades relacionadas a este plano de ação irão garantir experiências que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos;

- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Assumimos as atividades como meio de concebermos o conhecimento, a cultura, como fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação e pelos signos culturais construídos na coletividade. E Vygotsky diz que o signo da nossa sociedade é a linguagem: tanto oral quanto escrita. Corsino (2003) ao analisar Vygotsky diz que a linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento e a nossa consciência. No agir no mundo produzimos discursos e somos por eles produzidos. É com a linguagem que vamos tendo contato com a cultura do meio social a que pertencemos, que vamos produzindo significados nas interações que estabelecemos com as pessoas e com os objetos culturais que nos cercam, criamos e recriamos o que está a nossa volta.

É pela linguagem, e por ela como estruturante para as outras experiências propostas por este plano de ação, que vislumbramos a expressão, a imaginação, a criatividade, a atenção e a memória, e os conceitos científicos como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Sendo todas estas possibilidades presentes na teoria histórica cultural que fundamenta a proposta pedagógica em todos os momentos da rotina.

Por outro lado, defendemos que a ciência na educação infantil “é mais que a experimentação direta de nossos sentidos, sendo de alguma maneira uma atividade ‘antinatural’, que não se assimila somente por meio de nossas observações e sensações e, se entender conceitos científicos e aplicá-los em situações específicas do mundo real” (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 62). Para as autoras os conceitos serão organizados e reelaborados a partir de várias propostas através da ação direcional e planejada do processo de ensino e aprendizagem. Para isso acontecer, elas sugerem à produção, o olhar, a atenção, o

apontamento, o questionamento, a direção intencional e planejada, o processo dedutivo e investigativo, a argumentação, a análise de dados, a dedução de conclusões e o levantamento de hipóteses por experimentação como caminhos.

O letramento estará proposto nos registros e nas várias possibilidades previstas dos gêneros discursivos, orais e escritos, que organizam as atividades humanas. Para compreendermos a natureza desta área de conhecimento buscamos referências em Vygotsky e seus colaboradores que realizaram vários tipos de experimentos, tentando fazer a ligação simbólica e o desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky, nas suas considerações sobre o desenho infantil, diz que a criança não desenha baseada no que ela vê, ela desenha baseada no que ela conhece. O desenho é a linguagem gráfica que surge por base da linguagem oral. Os desenhos das crianças levaram Vygotsky a interpretá-los como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Nas experiências de Luria (1988) conseguimos identificar o que Vygotsky preconizou, pois o autor identificou que linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, as quais dão lugar a símbolos. Alguns fatores como número, forma, cor, são introduzidos e influenciam a escrita que se torna diferenciada e permite que a criança, pela primeira vez leia o que escreveu. Essa transição deve ser pedagogicamente propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar falas. Ao estudar as experiências feitas por Vygotsky, Luria e Leontiev, levaram-nos a essa conclusão e a evolução da escrita passa pelo brinquedo do faz-de-conta, pelo desenho e pela escrita.

Junto deste grupo teórico, Bakhtin (2009) reconstruiu os estudos dos gêneros discursivos, saindo do campo da poética e da retórica e assumindo a prosa comunicativa, segundo Machado (2013), como o campo para análise dos discursos, assim propôs que a apropriação dos gêneros discursivos acontece nos diferentes espaços sociais, em detrimento das características de cada espaço que elege seus próprios gêneros, sejam eles orais ou escritos. Portanto, os gêneros estão relativamente identificados para cada espaço social, no entanto, o contrário também ocorre, os espaços também (re)determinam o uso da língua e propõem outros gêneros ou atribuem características que não havia. Ao lado dessa proposta, assumimos o conceito de letramento, não como estado ou condição de uso da língua pelo sujeito, mas de compreender e acessar quais práticas sociais da língua ocupam determinados espaços sociais influenciados por uma sociedade grafocêntrica. Como espaço escolar, assumimos propor uma diversidade de vivências com os gêneros como instrumento de formação, de acordo com o estudo de Soares (2000), para selecionar e fazer uso dos gêneros concordando com cada espaço social que lhe caracteriza.

Neste conjunto, que iremos realizar as propostas deste semestre, considerando a ciência e o letramento como fundamentos para compreender a constituição do mundo a partir dos conhecimentos científicos historicamente elaborados pela humanidade, e ressignificar estes conhecimentos para si e coletivamente. Este objetivo será desenvolvido nas perguntas, nas experiências e no acesso as produções científicas, organizados por meio de projetos construídos coletivamente em consonância de interesses comuns sobre determinado aspecto que constitui este mundo, a começar pela pesquisa sobre o modo de vida dos dinossauros, répteis que habitaram este planeta no período geológico.

Avaliação

De acordo com a compreensão de que avaliar é acompanhar todo o processo educativo, destacando os processos reais de vida da criança compreendidos como os processos de atividades, para assegurar o acompanhamento do trabalho cotidiano, Os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil. Utilizaremos da observação, registro e avaliação do processo vivido junto ao grupo e a cada criança, de acordo com os estudos de Ramos (2016).

Nesta perspectiva avaliaremos este plano de ação retomando os objetivos elencados no início e posteriormente faremos uma junção dos diferentes registros para fazermos as análises de todas as atividades que conseguimos realizar e os conhecimentos construídos a partir das propostas deste plano. Considerando, que a avaliação não tem como *locus* a mensuração do alcance de objetivos propostos, pois compreende o que cada criança consegue dentro de suas possibilidades e especificidades, assim como, os avanços por ela conquistados no desenvolvimento de cada atividade e no decorrer do semestre.

10. Processos e Instrumentos de Avaliativos

No Departamento de Educação Infantil CEPAE-UFG a concepção sobre os processos e os instrumentos avaliativos da Educação Infantil não são concebidos de forma dissociada de outros elementos, como os conceitos de infância, educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento, além dos fins e objetivos que constam na proposta pedagógica. Neste contexto, a avaliação está presente nos diferentes momentos vivenciados no espaço de Educação Infantil de forma contínua e processual, atua como dinâmica que acompanha e

influencia qualitativamente a construção do conhecimento da criança. Esta forma de conceber a avaliação centra-se nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança em coletividade, compreendendo sua individualidade e sua inter-relação com as outras crianças e seus educadores no ambiente da instituição, evidenciando as concepções e fundamentações da proposta, destinando-se principalmente à reorientação do fazer pedagógico e o estabelecimento de novas problematizações.

A prática pedagógica no Departamento de Educação Infantil-CEPAE-UFG organiza-se fundamentalmente na valorização das necessidades da criança, observando seus passos, avanços e dificuldades nos processos e nas interações vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse sentido, concorda-se com a perspectiva de avaliação na Educação Infantil que sirva como ferramenta para o arranjo de efetivas condições para o desenvolvimento infantil, conforme destaca Oliveira (2002). A autora afirma que avaliar promove o redimensionamento do contexto educacional, ou seja, o repensar das ações no preparo dos profissionais, nas suas condições de trabalho, nos recursos disponíveis e nas diretrizes defendidas. Exige-se, ainda, conhecer os diversos contextos históricos do desenvolvimento de cada criança, registrando uma história coletivamente vivida com possibilidades de ação educativa e avaliação das práticas existentes.

A avaliação na primeira etapa do ensino básico se configura como a ação de acompanhar o processo histórico do desenvolvimento da criança e não como controle e seleção. Para compreender a dimensão desse processo avaliativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressalta:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (BRASIL, 2009, p. 18).

Sobre esta perspectiva, pensar a avaliação implica repensar o papel social da instituição e do profissional da educação, levando em consideração alguns princípios norteadores da prática pedagógica desenvolvida no Departamento de Educação Infantil-CEPAE-UFG, a partir da valorização:

- dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- das experiências culturais das crianças;
- da conquista da autonomia e da liberdade de expressão;
- da inclusão e do diálogo;
- do trabalho coletivo;
- da organização do tempo e do espaço pedagógicos (rotina);
- do educador como mediador no processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao compreender a avaliação como ato que retrata o caráter da coletividade e do reconhecimento do contexto e dos vários atores envolvidos na Educação Infantil, busca-se conceber a avaliação em seu sentido social, envolvendo conceitos, valores e procedimentos que perpassam por todo o projeto pedagógico.

Na avaliação das vivências e das aprendizagens construídas com as crianças no Departamento de Educação Infantil-CEPAE-UFG são utilizados instrumentos e processos, tais como:

- **Relatos semanais:** consiste em registrar a observação semanal da dinâmica interativa entre as crianças do agrupamento e com as demais, considerando suas vivências e as condições nas quais ocorrem determinadas interações. Os relatórios poderão ser descritos, analíticos e/ou reflexivos elaborados pelos educadores de cada agrupamento.
- **Conselho Avaliativo:** compreende a produção de relatórios descritivos, realizado semestralmente, contemplando aspectos individuais e de grupo sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.
- **Socialização do Conselho avaliativo com a Família:** trata-se da promoção de reunião semestral em que os educadores socializam e discutem com a família as observações sistematizadas no relatório do Conselho avaliativo. Estes momentos podem ser organizados de modo coletivo ou individualmente com cada uma das famílias;
- **Produções das Crianças:** referem-se à valorização dos registros e produções das crianças, com o intuito de socializar com a família e com a comunidade o material produzido pelas próprias crianças, de modo que possam expressar os diversos momentos e atividades vivenciadas no grupo;

- **Avaliação da Instituição feita pelas Famílias e Profissionais da Unidade de Educação Infantil/UFG:** realizada de acordo com a necessidade institucional e familiar;
- **Avaliação realizada pelas Crianças:** consiste na participação das crianças de alguns agrupamentos, as quais são convidadas a refletirem e expressarem suas impressões sobre as atividades realizadas, assim como suas ações no grupo.
- **Avaliação do trabalho realizado pelos educadores e a auto-avaliação:** Esta avaliação se realiza no final de cada semestre, na qual os educadores reavaliam suas práticas.

Estes processos e instrumentos avaliativos se justificam nesse espaço educacional devido à valorização das interações pedagógicas entre adulto/criança, criança/criança e criança/ambiente. Nessa perspectiva, a intencionalidade assume um caráter que considera significativo o planejamento prévio, o acompanhamento e a avaliação. Partindo desse pressuposto, o Conselho avaliativo é um dos principais instrumentos de avaliação realizado no Departamento de Educação Infantil-CEPAE-UFG, previsto no calendário interno para ocorrer duas vezes ao ano. Nesse momento os educadores sistematizam a avaliação do processo educativo da instituição e se reúnem para elaborar a ficha avaliativa de cada criança, baseando-se em seus processos individuais e coletivos de aprendizagem e desenvolvimento em situações de trocas e interações permanentes.

A compreensão dos sentidos e dos significados sociais envolvidos nos processos de avaliação permite que o coletivo de educadores do Departamento de Educação Infantil-CEPAE-UFG se debruce na construção de instrumentos avaliativos, com objetivo de integrá-los aos fins e propósitos da Educação Infantil.

Enfim, avaliar envolve compreender a criança, o educador, a realidade e as relações que se estabelecem. Essa realização só é possível pela conscientização dos educadores a respeito da dialeticidade desse processo e pela relação existente entre os educadores e as crianças no ambiente coletivo.

11. A Parceria do DEI com a Família

“A creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças que nela

vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeitos” (OLIVEIRA, 1992).

O DEI/CEPAE/UFG compreende a família como parte de uma organização do sistema social, no qual se faz necessário sua função na formação de valores, na constituição das dimensões física, afetiva e social, tornando assim, fundamental a contribuição de seus membros para o desenvolvimento da criança e da construção de sua identidade.

A família é o primeiro grupo social com o qual a criança convive. Neste sentido Oliveira (2002), nos alerta que, em nosso contexto social as novas relações de trabalho e as consequentes transformações ocorridas modificaram o papel da família. Aliadas a estas mudanças instauram-se novas formas de conceber as funções e as responsabilidades e compromissos das Instituições de Educação Infantil na formação humana dos sujeitos.

O DEI/CEPAE e a Família, nesse sentido, apresentam-se como instituições historicamente construídas e, portanto, mantidas sob fortes pilares de crenças e ideais, sustentando suas funções e relações produzidas em seu interior, cada uma com suas particularidades.

A cada momento histórico, em determinado espaço com esses sujeitos sociais, são estabelecidas diferentes formas de relações. Essas relações caracterizam e são caracterizadas pela maneira como uma dada sociedade se organiza e constrói sua existência. Nesse aspecto, percebemos a família como um primeiro meio de inserção da criança no contexto sócio histórico de sua cultura, pois reestrutura-se resignificando as relações por ela empreendida, trazendo em si características do grupo no qual está inserida.

Por isso, uma necessidade que hoje está colocada para o Departamento de Educação Infantil é que, além de organizar e viabilizar meios para efetivar a proposta pedagógica no seu espaço interno, é necessário conhecer e considerar esse ambiente primeiro como meio formal de mediação dessa relação criança/cultura. É indispensável que os profissionais da Educação Infantil conheçam a família da criança, suas condições de vida e as relações por ela estabelecidas, compreendendo como o educando se relaciona e age em seu meio social. A este respeito nos informa Dias (2007):

Temos como pressuposto que as crianças nascem imersas num mundo já estruturado, numa cultura em que vários conhecimentos e valores foram construídos, diversos instrumentos e procedimentos foram elaborados. As pessoas, os objetos, as coisas e fenômenos do mundo natural e social já têm um nome, uma função, vários significados, construídos historicamente pelos sujeitos dessa cultura (p.50).

Sendo assim, um dos papéis da instituição é criar meios e possibilidades de participação efetiva da família, transmitindo segurança, abertura para o diálogo e credibilidade sobre a proposta trabalhada, visando sanar suas curiosidades e dúvidas apresentadas; compartilhando os sucessos e as dificuldades que o trabalho apresenta, fazendo desta parceria uma colaboração mútua em que a família possa interagir e participar ativamente nesse processo educativo.

É importante compreender os diferentes elementos que norteiam a relação família-criança-sociedade, mas que a instituição tenha a oportunidade de dialogar com a família a proposta educacional de formação integral das crianças. Para isso, faz-se necessária a articulação dos meios que proporcionem a contribuição mútua da família e do Departamento de Educação Infantil para o desenvolvimento dos sujeitos, objetivando pensar formas de complementarem-se como instâncias de vivências da infância.

Compreender a educação infantil na perspectiva histórico-cultural é ter clareza que o cuidar e o educar são fundamentalmente indissociáveis na constituição e desenvolvimento da criança pertencente a este espaço pedagógico. Entretanto, segundo Cerisara (2000), a instituição de educação infantil não deve ser considerada como “substituta materna”, e, sobretudo, a sua proposta não pode eximir-se da relação com as famílias desses sujeitos sociais. Assim,

A instituição de educação infantil precisa dialogar e enfrentar tanta a instituição família (se é que se pode falar em família singular), quanto a instituição escola para desnaturalizá-las e, ao se diferenciar delas, construir sua própria identidade. Não identidade normativa, única, rígida, mas uma identidade que sirva como eixo condutor para sua ação [...] (CERISARA, p. 91, 2000).

Esse processo de enfrentamento deve perpassar as propostas pedagógicas e metodológicas instituídas no conteúdo do trabalho na educação infantil. Trabalho esse fundamentalmente intencional e com o desenvolvimento de conhecimentos não fragmentados, com concepções teóricas e curriculares que contemplem uma formação omnilateral e integral das crianças.

Nessas condições, o momento da acolhida no Departamento de Educação Infantil é considerado de extrema importância na relação família e Instituição. É coerente, nesse contexto, que as famílias ingressantes no DEI, tenham, por meio de reuniões de pais, a primeira oportunidade formal de expor suas expectativas em relação a este espaço ao mesmo

tempo em que tomam conhecimento da proposta pedagógica que fundamenta as práticas educativas realizadas.

Além da acolhida, são oferecidas outras situações que visam o envolvimento e participação da família na proposta pedagógica do DEI:

- **Conselho avaliativo** - momento em que os educadores socializam com as famílias as observações realizadas em relação às crianças no decorrer do semestre. Entendemos que a participação dos pais e de outros familiares nos conselhos avaliativos serve para congregar experiências e saberes e contextualizar aprendizagem e desenvolvimento das crianças.
- **Atividades de confraternização** – são atividades previstas no calendário anual, tais como festa da família, família no DEI, festa junina e confraternização de final de ano;
- **Roda de conversas e formação com as famílias** – oportunidade dos familiares vivenciarem as atividades desenvolvidas na instituição com o objetivo de socialização e aproximação dos pais e/ou responsáveis.
- **Reuniões coletivas e individuais com a família** - são discutidos temas como calendário, rotina/jornada, gestão, projetos, etc. Entendemos que os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano familiar se liga a esse plano.
- **Diálogos** – momentos de troca de informações que podem ocorrer na chegada e/ou saída das crianças na Instituição.

A referida proposição compreende como importante a abertura de canais de participação da família em todos os processos constitutivos da proposta pedagógica, caracterizada pela constante disponibilidade para o diálogo por parte dos profissionais do DEI/CEPAE. Nesses momentos a instituição pode contribuir na ação efetiva, construindo um trabalho onde as famílias e educadores se percebam como parceiros no processo educativo das crianças. Entretanto, essa parceria deve possibilitar um desenvolvimento qualitativo na relação família - instituição, o que, conseqüentemente, tem influência direta no processo de educação da própria criança.

11. Considerações Finais

O exercício democrático de elaborar coletivamente este documento foi a forma de garantir a participação dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos que se materializam nas ações educativas presentes no Departamento de Educação Infantil do CEPAE. Avaliar, escutar, refletir, elaborar, problematizar e ressignificar foram ações necessárias e permitiram, de forma significativa, a reconstrução do texto ora apresentado.

O conhecimento sistematizado e documentado contribuirá internamente para a avaliação do trabalho pedagógico realizado no DEI/CEPAE/UFG e, ao mesmo tempo, com a reflexão e compreensão, por parte de pesquisadores e estagiários, acerca da dinâmica proposta para as crianças.

Um projeto demarca as posições e disputas presentes na realidade, assim como, revela concepções e princípios que orientam o planejamento dos professores. Neste sentido, procuramos, no decorrer do texto apresentado, sinalizar as escolhas teórico-metodológicas delimitando o *lócus* do DEI/CEPAE/UFG, e sua complexidade real e concreta.

Por considerar a categoria movimento no percurso histórico, como princípio fundante, destacamos a importância do registro, avaliação e documentação para a efetivação do processo de organização do trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil. Estes elementos favorecem a reflexão pontual acerca do planejamento materializado com vistas à melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças menores de seis anos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRAMOWICZ, Anete. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da Creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado).
- AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em 18 de março de 2019.
- ALMEIDA, F. de S. **Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil**. São Paulo: Summus, 2016.
- ALMEIDA, Fernanda De Souza. **Que dança é essa? Uma proposta para educação infantil**. São Paulo: Summus, 2016.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos Mediadores e significativos da Docência em Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. Goiânia: FE/UFG, 2002. (Dissertação de Mestrado)
- ANAIS DO II ENCONTRO DE EDUCACAO INFANTIL – 11 a 14 de junho de 2002 - Carta Documento do Encontro de Florianópolis, p. 11 e 12.
- ARCE, A. DUARTE, N. (org.) **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.
- ARCE, Alessandra; SILVA, Debora A. S. M.; VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**/Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transforma-ção: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. 2º Reimpressão. 2007.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ivone G. **A Educação Infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades**. Goiânia: FÉ/UFG, 1999 (impresso).
- BARBOSA, Ivone Garcia. **Currículo da Educação Infantil e Trabalho Docente: perspectiva sócio-histórico-dialética**. s/d.
- BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico e Pedagogia sócio-histórico-dialético contribuições para repensar as teorias pedagógicas e suas concepções de consciências**. Dissertação de Mestrado. 257 f. Goiânia, FE/UFG, 1991.
- BAROBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na educação Infantil**. Porto Alegre, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**, SP, Ed. 34, 2002.
- BEYER, Esther. **“Música para Bebês”**. UFRS. IV Encontro Latinoamericano de Educación Musical, no México (agosto/2003).
- BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura**. Boletim, v. 23, 2009, p. 46-54.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul. de 2010.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CONSELHO Nacional de Educação/CNE, Câmara de Educação Básica/CEB. Parecer CNE/CEB nº. 20.11/11/2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394** de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vols. 1, 2 e 3. Brasília: MDE/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução Nº 5 de 17 de Dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL/MEC – Secretaria de Educação Fundamental - **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. vol. 1, Brasília, 1998.

BRASIL/MEC/SEF/DPE/CEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, 1996.

CAMPBELL, Joseph (entrevista com Bill Moyers). **O poder do mito**. São Paulo: Associação Palas Atenas, 1992.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de pesquisa, V. 36, nº. 127, Jan/abr., 2006.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 329-348. (artigo científico)

CERISARA, Ana Beatriz. **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 35, jul. 2000.

CORSINO, Patrícia (Org.) **Educação Infantil cotidianos e políticas**. Campinas SP. Autores Associados, 2012.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2003, 312.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSTA, B.M. F; BARROSO, V. S. **Mapas Vivenciais e a Pesquisa com crianças.** Educ. Foco Juiz de Fora, vol.23, n.3, p.989-1006 set. / dez. 2018.

CRECHE/UFG. **Projeto Político Pedagógico da Creche/UFG.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **E-arte/educação:** educação digital crítica. São Paulo: Capes. Annablume, 2012.

DAVIDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental:** a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. In: Revista Soviet Education, August/Vol. XXX, nº 08, s/d.

DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da Linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro:* provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DIAS, F. R. T. DE S. e FARIA, V. L. B. de. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **O currículo na Educação Infantil.** In. Presença pedagógica. V. 13 nº. 74. Mar/abr., 2007.

DRAGO, Rogério. **Educação Infantil e Educação Inclusiva:** um olhar sobre o trabalho com crianças com deficiência. In. ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sônia. Educação Infantil: enfoques em diálogo. 3ªed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

DUNCUM, Paul. **Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer.** In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 15 – 30.

ELKONIN, Danil B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FARIA, Vitória & SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil.** Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. (Percurso). São Paulo: Editora Scipione, 2007.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. atualiz – Curitiba: Positivo, 2004. 896 p.

FERREIRA, Ione Mendes Silva Ferreira, Viviane Ache Cancian (Orgs). **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais:** Os caminhos percorridos. Goiânia: UFG, 2009.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In. ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. 3ªed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

FIORIN, José Luiz. **A linguagem humana:** do mito à ciência. São Paulo: Contexto, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995. - Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

FÜLLGRAF, Jodete & WIGGERS, Verena. **EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.** Editora Liber Livro. Brasília DF, 2014.

GALVÃO, I. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Valter. **Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores:** perspectivas e recomendações de cautela. EGGERT, Edla (org.).

Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Editora Mediação. Porto Alegre, 2006.

- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologias do Ensino de Teatro.* Campinas, SP: Papirus, 2001.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização.** In: Eccos Revista Científica, V. 6, n. 1, jun. 2004, São Paulo, p. 65-83.
- KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoques em diálogos.** 3ªed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil.** 2008. 252 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97544>. Acesso em: 17 de mar. De 2019.
- LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 7 ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Écone, 2012.
- LIMA, Valeska Nogueira de. e FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. *Revista Lugares de Educação, Bananeiras, v. 1, n. 1, p. 70-86, jan.-jun. 2011 ISSN 2237-1451* Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>
- LISITA, Verbena Moreira S. De S. SOUSA, Luciana Freire E.C. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LOOS, H.; SANT'ANA, R.S.; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, S.I. **Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência.** In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs.). *Educação e Alteridade.* São Carlos: EdUFSCar, 2010, p.149-164.
- LOPES, J. J. M. **A criança e sua condição geográfica: contribuições de Geografia da Infância.** O Social em Questão. Puc-Rio: Rio de Janeiro, 2008. P.109-122.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **“É coisa de criança”:** reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: Vasconcellos, Tânia de. (org.) *Reflexões sobre Infância e Cultura.* 1ª Ed. – Niterói : EdUFF, 2008.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **As crianças, suas infâncias, suas histórias:** mas por onde andam suas geografias? *Revista Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008/fev. 2009.*
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da Infância:** contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Educa. Pública. Cuiabá, v. 22, nº 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.*
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias:** as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *CONTEXTO & EDUCAÇÃO* Editora Unijuí Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008a p. 65-8
- LOPES, Josiane. **Vygotsky: o teórico social da inteligência.** In: *Nova Escola.* Dezembro, 1996.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.* São Paulo: Cortez, 2002.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYTOSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria de Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.
- LYONS, John. *Lingua(gem) e lingüística: uma introdução.* Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013. P.151- 166.

MAHONEY Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Henri Wallon. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA. **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0Mapa_infancia-000.pdf. Acesso em: 10 mar. de 2018.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Alice Fátima. *Da educação artística à educação para a cultura visual*: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Lígia Márcia. *Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos*. In. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. 218 p.

MARTINS. M. L. DUARTE. N. Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias: In: FERREIRA. N. B. P. **A Arte e Formação Humana**: Implicações para o ensino de literatura. São Paulo: Unesp, 2010. P 121138.

MEIRA, A. M. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. *Psicologia & Sociedade*; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003;

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e Transições na Educação Infantil**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MOYSÉS, Lúcia. Aplicações de Vygotsky à educação matemática. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado, DIAS, Marina Célia Moraes. **Oficinas de Sonho e Realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NISTA- PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em Movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A música e o desenvolvimento da criança**. *Revista UFG*, ano VI, volume 2. Goiânia: UFG, 2004.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogos de Papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, TeIma; FERREIRA, Maria Clotilde R. **Creches, Faz de Conta & Cia**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres na formação de professores/as. 5 ed. Campinas: Papirus, 2012.

PRESTES, Zoia R. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovich no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2010.

RAMOS, Rafaela de Moraes. **Planejamento, Registro e Avaliação**: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016, 187.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Organização do ambiente para a aprendizagem**. *Presença Pedagógica*, v. 19, n.110, mar./abr. 2013.

RAUPP, Marilena Dandolini. **A educação infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas**, 2002. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY: Uma Perspectiva Histórico - Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Relatório da PROCOM, 1991.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Ensino de Ciências e Educação Infantil. IN: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Ensino de Ciências e Educação Infantil. IN: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSSETI-FERREIRA. M. C. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 1996. pp. 103-110

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, E J S. **A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino**. Revista Brasileira Ciência Esporte, Campinas v. 26, n. 3, p. 127-142, 2005.

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus Editorial, 1958.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 Ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Fundamentos).

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. In: TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.

TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 101-117.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24ª ed. Editora liberdade; SP 2014.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP. Papirus, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em Junho de 2008

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria de Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). p.23-36, junho de 2008. (Tradução de Zoia Prestes)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa-Lobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. 2008 (verificar essa referência)

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Psicologia e Pedagogia)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Vol. IV. Madrid: Visor Dis., S. A., 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa. Edições 70, 1999.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri, A evolução psicológica da criança. Lisboa, 70 ed. 1971. In: ROCHA, Ronize Peixoto Silva. **Afetividade na sala de aula: um diálogo com Henri Wallon**. Trabalho de Conclusão de Curso. Aparecida de Goiânia: Faculdades Alfredo Nasser. 2011.

WIGGERS, Verena. **Estratégias pertinentes à ação pedagógica**. In: Diretrizes educacionais pedagógicas a educação infantil. Florianópolis, SME/PMF/Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2010.



ANEXO I – DOCUMENTO “UM DIA NO DEI”
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



UM DIA NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (DEI- CEPAE)
PERÍODO MATUTINO
2019

8h	Entrada das crianças e troca de informações com pais e/ou responsáveis. Atividade de acolhida
8 h20min	Encerramento do horário de entrada das crianças no pátio com as famílias
8h 30min	Tolerância para entrada das crianças no DEI – sem a entrada das famílias no pátio
8 h20min	Preparação para a colação das crianças.
08h30min	Colação das Crianças
8h45min	Entrada das crianças que não chegaram até o horário previsto - sem a entrada das famílias no pátio (após a colação) Roda de Conversa dos Grupos
09h30min às 10h	Atividade de grupo e/ou atividades coletivas
10 horas	Banho do Grupo 1 – (Arara)
10h 45min	Almoço das crianças
11h	Higienização, escovação
11h - 11h30 min	Roda de conversa e finalização do turno matutino com atividades no Pátio I e II e/ou outros espaços do DEI
11h30 min	Início do horário de acompanhamento familiar
11h30min - 12h	Banho das crianças de período integral
11h30min - 13h	Acompanhamento familiar às crianças de período integral - Interação das crianças com as famílias por meio de banhos, passeios, brincadeiras, contação de histórias etc. Conversa entre professores e famílias (pais e/ou responsáveis) para trocas de informações sobre os turnos.
12h	Entrada de crianças parciais vespertino
12h - 13h	Atividade de integração
13h	Encerramento das atividades do turno matutino e troca de educadores por turno; Saída das crianças parciais matutino.

Observações importantes:

1. O horário destinado à interação das famílias com as crianças é de fundamental importância para o processo de formação e integração. Solicitamos que o cumprimento dos horários seja seguido para o bom andamento das atividades.
2. Solicitamos o cumprimento dos horários de entrada e saída, pois são organizados visando garantir a participação da criança em todas as atividades propostas pelos professores. Por isso, pedimos que evitem a chegada da criança durante ou após a realização das Rodas de Conversa dos grupos.
3. Temos a possibilidade de receber as crianças até 8h20min, porém, a família deverá justificar a entrada da criança, visto que as atividades iniciam às 08 horas. Antes deste horário não temos servidores para acompanhar as crianças.
4. Após o horário das 8h30min a criança deverá aguardar, junto à família, a finalização do momento da colação para entrar no pátio.
5. Pedimos a compreensão dos pais e/ou responsáveis para colocarem na mochila da criança somente as roupas, toalhas e os objetos de higiene pessoal. Outros objetos poderão causar riscos de acidentes e/ou comprometer as atividades pedagógicas realizadas no DEI.

**UM DIA NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (DEI- CEPAE)
PERÍODO VESPERTINO
2019**

11h30min às 13h30min	Acompanhamento familiar às crianças de período integral - Interação das crianças com as famílias por meio de banhos, passeios, brincadeiras, contação de histórias etc.
12h	Entrada das crianças do turno vespertino
12h - 13h	Atividade de integração
12h30min	Conversa entre professores e as famílias (pais e/ou responsáveis) para trocas de informações entre os educadores dos dois turnos.
13h	Banho das crianças de período integral
13h15min	Término do horário de acompanhamento das famílias
13h30min	Lanche coletivo das crianças / Tolerância para entrada das crianças no DEI – sem a entrada das famílias no pátio
14 horas	Roda de conversa
14h20min	Entrada das crianças que não chegaram até o horário previsto - sem a entrada das famílias no pátio (após o lanche)
14h30min	Banho das crianças do Grupo Arara
15h	Atividade de grupo e/ou atividades coletivas
16h	Jantar das crianças
16h15min	Roda de conversa e finalização do turno vespertino
16h30	Finalização do turno vespertino com atividades no Pátio I e II, Parquinho e/ou outros espaço do DEI Saída das crianças
17h	Encerramento do turno.

Observações importantes:

1. O horário destinado à interação das famílias com as crianças é de fundamental importância para o processo de formação e integração. Solicitamos, portanto, que o cumprimento dos horários seja seguido para o bom andamento das atividades.
2. Os horários de entrada e saída são organizados visando garantir a participação da criança em todas as atividades propostas pelos professores. Solicitamos o cumprimento do horário, evitando a chegada da criança durante ou após a realização das Rodas de Conversa dos grupos.
3. Eventuais atrasos com justificativa poderão acontecer, porém, a família deverá aguardar a autorização da coordenação para a entrada, visto que as atividades iniciam às 12h horas. Informamos que o encerramento do turno vespertino ocorre às 17 horas. Após este horário não temos servidores para acompanhar as crianças em caso de atrasos das famílias.
4. Pedimos a compreensão dos pais e/ou responsáveis para colocarem na mochila da criança somente roupas, toalhas e os objetos de higiene pessoal. Outros objetos poderão causar riscos de acidentes e/ou comprometer as atividades pedagógicas realizadas no DEI.

ANEXO II – CALENDÁRIO ACADÊMICO 2019

 <h1 style="text-align: center;">CALENDÁRIO ACADÊMICO</h1> <h2 style="text-align: center;">CEPAE UFG - 2019</h2>

JANEIRO							
D	S	T	Q	Q	S	S	01 = Confraternização Universal 02-31 = Férias Coletivas dos Docentes
		1	2	3	4	5	
6	7	8	9	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19	
20	21	22	23	24	25	26	
27	28	29	30	31			
FEVEREIRO							
D	S	T	Q	Q	S	S	01-28 = Docentes em Efetivo Trab. Acad. 04 = Conselho Diretor 11 = Início das Insc. do Proc. Seletivo - PS 2019/2 (PPGEEB) 26 = Matrículas nas Eletivas - 3ºAno EM 27 = Matrículas nas Eletivas - 2ºAno EM 28 = Matrículas nas Eletivas - 1ºAno EM
					1	2	
3	4	5	6	7	8	9	
10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	
24	25	26	27	28			
MARÇO - 16 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	01 = Reajustes de Disciplinas Eletivas (EM) 16 = Reunião Pais e Dep. Port. (EF2,EM) 04,05 = Carnaval 23 = Reunião Família e Escola (EF1) 06-12 = Planejamento Acadêmico (Anexo) 23 = Oficina Material Reciclável (DEI) 13 = Início das Aulas 23 e 30 = Orientações TCEM (EM) 13 = Aula Inaugural - PPGEEB 2019/1 28 = Conselho Diretor 16 = Orientações Iniciais TCEM (EM) 30 = Oficina de Artes (DEI) 23 = Aula Inaugural - Esp. em Ling. Aplic. (PPGLS)
					1	2	
3	4	5	6	7	8	9	
10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	
24	25	26	27	28	29	30	
31							
ABRIL - 24 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	05 = 1ª Etapa - PS 2019/2 14h - (PPGEEB) 19,20 = Paixão de Cristo e Recesso 06 = Ativ. em Parceria com a Nutrição (DEI) 21 = Tiradentes 06 = Orientações TCEM (EM) 22-26 = Reunião de Pais e Docentes (DEI) 13 = Projeto: O Fuxico (EF1) 25 = Conselho Diretor 13 = Oficina de Experimentos (DEI) 27 = Contação de Histórias (DEI) 13 = Projeto TRAPPO (EF2,EM) 27 = Orientações TCEM (EM)
	1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	13	
14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	
28	29	30					
MAIO - 24 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	01 = Dia do Trabalhador 18 = Orientações TCEM (EM) 04 = LUDENS (EF) 20-23 = Solicitação de troca de turnos (DEI) 04 = Orientações TCEM (EM) 22-27 = Conselhos de Classe (EF2,EM) 07,08 = Espaço das Profissões (EM) 24,25 = Padroeira de Goiânia e Recesso 11 = Orientações TCEM (EM) 30 = Conselho Diretor 18 = Visita ao Zoológico (DEI)
			1	2	3	4	
5	6	7	8	9	10	11	
12	13	14	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30	31		
JUNHO - 22 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	01 = PIPOESIA (DEI, EF, EM) 28 = 4ª Etapa - PS 2019/2 14h - (PPGEEB) 08 = Reunião Pais - 1ª Escala (EF,EM) 29 = Festa Junina (DEI,EF,EM,PPG) 08 = Atividade do Grêmio: Fórum da Ed. Básica (DEI,EF,EM) 12-14 = 3ª etapa do PS 2019/2 (PPGEEB) 15 = II Muestra Conciencia Latinoamericana (DEI,EF,EM,PPG) 20-22 = Corpus Christi e Recessos 27 = Conselho Diretor
						1	
2	3	4	5	6	7	8	
9	10	11	12	13	14	15	
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28	29	
30							

ESCALA I	13/03/2019 a 11/05/2019	49
ESCALA II	13/05/2019 a 18/07/2019	53



CALENDÁRIO ACADÊMICO CEPAE UFG - 2019

JULHO - 16 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	
	1	2	3	4	5	6	01-06 = Semana da Escola de Física (EM) 18 = Conselho Diretor e Término das Aulas
7	8	9	10	11	12	13	06 = Ativ. Em parceria com a Nutrição (DEI) 22-31 = Férias Coletivas dos Docentes
14	15	16	17	18	19	20	08-12 = Socialização dos Conse. Aval. (DEI)
21	22	23	24	25	26	27	13 = II Seminário de TCEM
28	29	30	31				13 = Reunião Pais - 2ª Escala (EF1)
							13 = Mostra Literária (DEI)
AGOSTO - 12 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	
			1	2	3		01-05 = Férias Coletivas dos Docentes 20 = Pré-matrícula - Ens. Médio e Ed. Inf.
4	5	6	7	8	9	10	06-09 = Docentes em Efetivo Trab. Acad. 24 = Reunião Pais - 2ª Escala (EF2,EM)
11	12	13	14	15	16	17	12-16 = Planejamento Acadêm. (Anexo) 24 e 31 = Orientações TCEM (EM)
18	19	20	21	22	23	24	13-16 = Conselhos de Classe (EF2,EM) 29 = Conselho Diretor
25	26	27	28	29	30	31	19 = Início das Aulas 31 = Seminário de Integração (PPGLS)
							19 = Reajuste Eletivas - 3º Ano Ens. Méd. 31 = Atividade Musical (DEI)
SETEMBRO - 24 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	
1	2	3	4	5	6	7	07 = Independência do Brasil 24-25 = VI Sem. de Dissertações PPGEEB
8	9	10	11	12	13	14	14 = Ofic. de Ed. Incl. e suas Ling. (EF) 26-28 = III Fór. Nac. Esc. Ed. Bas. p/ Todos
15	16	17	18	19	20	21	14 = Visita ao Memorial do Cerrado (DEI) 26 = Conselho Diretor
22	23	24	25	26	27	28	14 = Orientações/Defesas de TCEM (EM) 28 = Proj. Ciranda Popular Brasileira (DEI)
29	30						16-21 = Reunião de Pais e Docentes (DEI) 28 = Atividade do GRÊMIO (EF,EM)
							21 = Orientações/Defesas de TCEM (EM)
OUTUBRO - 22 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	
		1	2	3	4	5	05 = Reunião de Pais - 3ª Escala (EF1) 19 = CEPAE's Talent Show (DEI,EF,EM)
6	7	8	9	10	11	12	05 = Ofic. Confecção de Brinquedos (DEI) 24-28 = Aniv. Goiânia, Rec., Serv. Público
13	14	15	16	17	18	19	05 = Orientações/Defesas de TCEM (EM) 29,30 = Conselho de Classe (EF2,EM)
20	21	22	23	24	25	26	12 = Padroeira do Brasil 31 = Conselho Diretor
27	28	29	30	31			14-19 = Semana da Criança (DEI,EF)
							16-18 = CONPEEX 2019
NOVEMBRO - 23 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	
					1	2	01,04 = Conselhos de Classe (EF2,EM) 15,16 = Proclam. da República e Recesso
3	4	5	6	7	8	9	02 = Finados 23 = Mostra de Instru. Musicais (DEI/EMAC)
10	11	12	13	14	15	16	09 = Projeto Consciência Negra (DEI) 23 = Defesa/Orientação de TCEM (EM)
17	18	19	20	21	22	23	09 = Reunião de Pais - 3ª Escala (EF2,EM) 23 = Defesa/Orientação de TCEM (EM)
24	25	26	27	28	29	30	09 = Defesa/Orientação de TCEM (EM) 28 = Conselho Diretor
							25,26,27 e 30 = CIRCULA (DEI, EF, EM, PPG)
DEZEMBRO - 18 dias letivos							
D	S	T	Q	Q	S	S	
1	2	3	4	5	6	7	07 = Reunião de Pais - Final (EF1) 16-20 = Socialização dos Cons. Aval. (DEI)
8	9	10	11	12	13	14	07 = Ativ. Em Parceria com a Nutrição (DEI) 18 = Pré-matrícula - 1º ao 5º Ano Ens. Fnd.
15	16	17	18	19	20	21	07 = Defesas de TCEM (EM) 19 = Pré-matrícula - 6º ao 9º Ano Ens. Fnd.
22	23	24	25	26	27	28	09-13 = Solicitação de troca de turnos (DEI) 20 = Pré-matrícula - Ens. Médio e Ed. Inf.
29	30	31					11-20 = Conselhos de Classe (EF2,EM) 23-31 = Recesso Acadêmico
							14 = Festa da Família (DEI,EF,EM,PPG) 25 = Natal

ESCALA III	19/08/2019 a 19/10/2019	52
ESCALA IV	21/10/2019 a 21/12/2019	47

ANEXO III - PROJETOS DE EXTENSÃO DESENVOLVIDOS NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 2019

DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO

Título:	“Reciclar, criar e brincar”
Ano:	2019
Período:	25/06/2019 a 11/12/2019
Público Alvo:	Professores, bolsistas, estagiários e comunidade externa.
Unidade Proponente:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Outras Unidades Envolvidas:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Área Principal:	Educação
Área Secundária:	Cultura
Área do CNPq:	Ciências Humanas
Linhas de Extensão:	Artes Integradas
Coordenação:	MARCIA SANTANA SANTOS
E-mail:	MARCIASANTANASANTOS@HOTMAIL.COM

Justificativa:

No desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças do Departamento de Educação Infantil-DEI/CEPAE/UFG, percebemos nas interações e brincadeiras realizadas no pátio que, muitos brinquedos, pelo tempo de uso e posterior desgaste, encontram-se quebrados e sem condições de aproveitamento nas brincadeiras. Diante disso e considerando a importância das brincadeiras na educação infantil, justifica-se a elaboração do projeto Reciclar, criar e brincar. A ideia central é construir brinquedos e instrumentos musicais a partir de objetos recicláveis. Promovendo ações educativas e conscientizadoras para crianças, familiares e comunidade escolar.

Resumo:

O projeto: Reciclar, criar e brincar tem por objetivo desenvolver nas crianças de 0 a 5 anos do Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFG, a conscientização e o olhar para objetos que, podem ser reaproveitados e transformados, potencializando a criatividade e a invenção. Neste sentido, trabalhamos e problematizamos a partir de um objeto reciclável a construção de um brinquedo ou instrumento musical, entre outros. Na culminância do projeto, as crianças poderão utilizar os nossos objetos em suas brincadeiras e interações.

Metodologia:

O projeto acontecerá no decorrer do ano e será realizado em quatro dias de programação, sendo: um dia de sábado letivo: dia 23 de março, será realizada oficina com material reciclável; Um dia letivo 30 de novembro, será realizada uma mostra de instrumentos musicais; No período da semana data comemorativa do “Dia das

Crianças”, que receberemos o CMEI e junto com essas crianças também faremos através de uma oficina construção brinquedo com material reciclável. No turno vespertino, visita do CMEIs, com uma contação de história no pátio II, e depois uma oficina de brinquedos. No período matutino acontecerá uma mostra de filmes curtas no Cine UFG. Dia 10 e 11/10: no período matutino e vespertino feira de troca de brinquedos.

Referências:

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de; SOUZA, Solange Jobim e. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 23, n. 1, p. 12-21, Mar. 2003.

Objetivos Gerais	Quantitativos	Qualitativos
<p>Problematizar o uso mercadológico do brinquedo em datas comemorativas e confeccionar brinquedos educativos com material reciclável a fim de propiciar entretenimento e aprendizagem.</p>		
<p>Problematizar o uso mercadológico do brinquedo em datas comemorativas e confeccionar brinquedos educativos com material reciclável a fim de propiciar entretenimento e aprendizagem.</p>		
<p>Problematizar o uso mercadológico do brinquedo em datas comemorativas e confeccionar brinquedos educativos com material reciclável a fim de propiciar entretenimento e aprendizagem.</p>		
<p>Problematizar o uso mercadológico do brinquedo em datas comemorativas e confeccionar brinquedos educativos com material reciclável a fim de propiciar entretenimento e aprendizagem.</p>		

Cronograma

Descrição das atividades desenvolvidas	Período
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a criatividade e a imaginação; 	25/06/2019 a 11/12/2019
<ul style="list-style-type: none"> • Construir brinquedos e objetos musicais a partir de sucata; 	18/03/2019 a 11/12/2019
<ul style="list-style-type: none"> • Resignificar a brincadeira com o brinquedo usado; 	18/03/2019 a 11/12/2019
<ul style="list-style-type: none"> • Promover interações e brincadeiras envolvendo crianças, família e professores; 	18/03/2019 a 11/12/2019

PROJETO DE EXTENSÃO – GRUPO DE ESTUDOS - GEPEI

DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO

Código:	PJ045-2019
Título:	Grupo de estudos e pesquisas sobre educação infantil - GEPEI
Ano:	2019
Período:	18/03/2019 a 11/12/2019
Tipo:	PROJETO
Situação:	EM EXECUÇÃO
Abrangência:	Local
Público Alvo:	Professores da Educação Infantil, coordenadores pedagógicos, estudantes e interessados na temáticas Educação Infantil, Criança e Infâncias
Unidade Proponente:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Outras Unidades Envolvidas:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Área Principal:	Educação
Área Secundária:	Trabalho
Área do CNPq:	Ciências Humanas
Linhas de Extensão:	Formação de Professores
Fonte de Financiamento:	AÇÃO AUTO-FINANCIADA
Público Estimado:	20 pessoas
Tipo de Cadastro:	SUBMISSÃO DE NOVA PROPOSTA
Coordenação:	ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA
E-mail:	rosirisps@gmail.com

Justificativa:

O Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação infantil é uma das metas e demandas do coletivo de profissionais que atuam no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação da UFG (professores, técnicos, bolsistas e alunos/estagiários). Esse coletivo de profissionais da educação, além de atuar com a educação e cuidado de crianças de 01 (um) a 05 (cinco) anos de idade, vem buscando qualificar esta atuação no sentido de consolidar uma proposta pedagógica comprometida com a qualidade socialmente referenciada para a primeira etapa da educação básica. O Grupo de estudos visa ainda ampliar os processos ensino-aprendizagem dos alunos de graduação e/ou pós-graduação vinculados ao projeto, além de contribuir com os cursos de graduação e pós-graduação, constituindo-se ainda como formação

continuada para os professores do Departamento de Educação infantil (DEI/CEPAE/UFG).

Resumo:

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil é uma ação de extensão vinculada ao Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal e tem como objetivo propor estudos, pesquisas e reflexões sobre o campo teórico-metodológico da educação infantil a partir de referenciais pedagógicos, históricos e filosóficos construídos no Brasil e no exterior, constitui-se ainda como um espaço de formação, troca de experiências pedagógicas, produção e socialização de conhecimentos. O desenvolvimento das ações do referido Grupo pauta-se nos seguintes eixos temáticos: Perspectivas teórico-metodológicas na Educação infantil, Currículo, propostas pedagógicas e práticas educativas na educação infantil; exercício profissional e trabalho docente na educação infantil; formação e atuação dos profissionais da educação infantil; Legislação e políticas públicas para Educação Infantil.

Metodologia:

A metodologia de desenvolvimento do projeto se pautará em procedimentos, estratégias e ações a partir de leituras, análises e reflexões de obras que constituem o campo da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Referências:

BARBOSA, I. G. Psicologia sócio-histórico-Dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, 1991. BARBOSA, I. G. Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 1997. LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. MUKHINA, Valéria. Psicología de la edad pré-escolar. España: Visor, 1985. VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001. VIGOTSKI, LURIA E LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone Editora, 2006. VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Objetivos Gerais	Quantitativos	Qualitativos
Apropriação e produção de conhecimentos sobre perspectivas teórico-metodológicas sobre Educação infantil, criança e infância;		
Socialização de conhecimentos e troca de experiências no campo da educação infantil;		
Promover formação continuada do quadro de profissionais da educação do Departamento de Educação Infantil;		
Formação continuada de professores que atuam na primeira etapa da educação básica;		

Descrição das atividades desenvolvidas	Período
Apropriação e produção de conhecimentos sobre perspectivas teórico-metodológicas sobre Educação infantil, criança e infância;	18/03/2019 a 11/12/2019
Socialização de conhecimentos e troca de experiências no campo da	18/03/2019 a 11/12/2019

educação infantil;

Promover formação continuada do quadro de profissionais da educação do Departamento de Educação Infantil; 18/03/2019 a 11/12/2019

Formação continuada de professores que atuam na primeira etapa da educação básica; 18/03/2019 a 11/12/2019

Lista de departamentos envolvidos na autorização da proposta

Autorização	Data Análise	Autorizado
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO	21/02/2019 14:26:11	SIM

Avaliações do Projeto

Data/Hora	Justificativa	Parecer	Nota	Situação
19/02/2019 09:18:25		APROVADO	9.3	EM EXECUÇÃO
22/02/2019 06:44:48		APROVADO	--	EM EXECUÇÃO

PROJETO DE EXTENSÃO – VEM CANTAR COM A GENTE

DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO

Código:	PJ508-2019
Título:	VEM CANTAR COM A GENTE!
Ano:	2019
Período:	19/06/2019 a 13/12/2019
Tipo:	PROJETO
Situação:	EM EXECUÇÃO
Público Alvo:	CRIANÇAS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEPAE
Unidade Proponente:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Outras Unidades Envolvidas:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Área Principal:	Educação
Área Secundária:	Cultura
Área do CNPq:	Ciências Humanas
Linhas de Extensão:	Artes Integradas
Fonte de Financiamento:	AÇÃO AUTO-FINANCIADA
Convênio Funpec:	NÃO
Renovação:	NÃO
Público Estimado:	240 pessoas
Tipo de Cadastro:	SUBMISSÃO DE NOVA PROPOSTA
Coordenação:	ANA ROGERIA DE AGUIAR
E-mail:	ana-rogeria-aguiar@hotmail.com

Justificativa:

De acordo com Vygotsky (1982) pensamento, sensibilidade, imaginação, intuição e cognição são funções psíquicas que constituem o desenvolvimento infantil e, integrados, promovem o desenvolvimento das habilidades criativas das crianças. Assim, atividades com a música terão como princípio orientador o modelo triangular (BARBOSA, 1996) com vistas em ações como: contextualizar, apreciar e o fazer. Nesta perspectiva este projeto desenvolverá atividades que promovam: a escuta de músicas, aprender canções, brincar de roda, realizar brincadeiras com música (brinquedos cantados), manusear e construir instrumentos sonoros. Estas atividades despertam, estimulam e desenvolvem o gosto musical e favorecem a expressão e a comunicação. A criança será incentivada a aprender música brincando, através de jogos musicais, cantigas de roda, dança,

interpretações musicais diversas, e o mais importante, através das brincadeiras com a música a criança poderá pesquisar novos sons e usá-los para fazer músicas, criar novos ritmos, melodias, formas diferentes de fazer música. A criança, por meio do brincar, irá experimentar, criar, fazer de várias formas, descobrir novos caminhos, perguntar sobre o que está dado, enfim, neste projeto de musicalização, ela será sujeito constitutivo do processo criativo. Para contemplar a proposta de trabalho destacamos a contribuição da Música para o desenvolvimento afetivo e social da criança e neste sentido Nogueira (2004) apresenta elementos fundamentais para o professor de educação infantil. Segundo a autora, o trabalho com a Música é tão importante quanto o de outras áreas de conhecimento sendo responsabilidade dos educadores favorecer a formação de bons ouvintes e bons apreciadores além de contribuir para a ampliação do universo musical infantil.

Resumo:

O presente projeto de extensão tem como finalidade promover ações que favoreçam a ampliação do repertório musical das crianças da Educação Infantil. Tais ações serão realizadas em parceria com professores de música que desenvolvem pesquisas relacionadas à educação musical.

Metodologia:

Para desenvolver as ações do projeto iremos propor as seguintes ações: 1. Rodas de Música 2. Apreciação musical com instrumentos diversos 3. Apreciação musical de diferentes ritmos e melodias 4. Participação em eventos artísticos/musicais 5. Realização de shows com artistas locais

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo. Cortez. 2010.
 BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil, RJ:editora São Paulo: Petrópolis, 2003. _____
 Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010
 NOGUEIRA, Monique Andries. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e Necessárias. In: PUCCI, Bruno et alii (orgs.). Teoria crítica, estética e educação. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2004. _____
 A formação cultural de professores ou a arte da fuga. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP, 2002. _____
 Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012
 SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Ed. UNESP, 1991. VYGOTSKY, L.S. Obras Escolhidas: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982. WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Objetivos Gerais	Quantitativos	Qualitativos
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a vivência com as brincadeiras infantis acompanhadas de atividades musicais; • Valorizar o processo de resgate oral das atividades musicais populares apresentando diferentes meios e formas de apreciação musical • Reconhecer o repertório musical das crianças • Oportunizar a participação em apresentações musicais e construir repertórios de músicas infantis com as crianças • Proporcionar o conhecimento sobre ritmos, estilos, forma, texto e melodias das músicas; • Resgatar músicas e artistas da atualidade e do passado (shows) <ul style="list-style-type: none"> • Promover a vivência com as brincadeiras infantis acompanhadas de atividades musicais; • Valorizar o processo de resgate oral das atividades musicais populares apresentando diferentes meios e formas de apreciação musical • Reconhecer o repertório musical das crianças • Oportunizar a participação em apresentações musicais e construir repertórios de músicas infantis com as crianças • Pronorcionar o 		

conhecimento sobre ritmos, estilos, forma, texto e melodias das músicas; • Resgatar músicas e artistas da atualidade e do passado (shows)

Cronograma

Descrição das atividades desenvolvidas	Período
APRESENTAÇÃO DE ORQUESTRA DE VIOLINO CAJUZINHOS DO CERRADO	02/07/2019 a 02/07/2019
RODAS DE MÚSICAS	15/06/2019 a 13/12/2019
SHOW MUSICAL COM ARTISTAS LOCAIS E INSTRUMENTISTAS	15/06/2019 a 13/12/2019
SHOW MUSICAL COM ARTISTAS LOCAIS	14/09/2019 a 14/09/2019

PROJETO – CAMBATE A VIOLÊNCIA SEXUAL NA INFÂNCIA

DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO

Código:	PJ239-2019
Título:	Combate a violência sexual na infância
Ano:	2019
Período:	09/05/2019 a 12/12/2019
Tipo:	PROJETO
Situação:	EM EXECUÇÃO
Abrangência:	Local
Público Alvo:	Crianças pertencentes ao Departamento de Educação Infantil
Unidade Proponente:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Outras Unidades Envolvidas:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Área Principal:	Educação
Área Secundária:	Direitos Humanos
Área do CNPq:	Ciências Humanas
Linhas de Extensão:	Infância e Adolescência
Fonte de Financiamento:	FINANCIAMENTO INTERNO - UNIDADE PROPONENTE
Público Estimado:	150 pessoas
Coordenação:	KELLEN JESSIKA STALSCHUS
E-mail:	KELLENSTALSCHUS@GMAIL.COM

Detalhes da Ação

Justificativa:

O tema escolhido para o projeto de extensão resulta da preocupação com o papel da Educação Infantil frente a violência sexual cometida com crianças, e as possibilidades de uma Educação Sexual voltada para a prevenção e combate a violência sexual na infância. Existe a real necessidade de enfrentarmos a discussão relacionada a violência sexual na infância. Apesar de sabermos da crescente existência de casos, há um grande estigma ao abordarmos o tema. De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos (2018), no Brasil entre 2015 e 2016, por meio da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, através do Disque-100, obteve 37 mil denúncias relacionadas à violência sexual com crianças e adolescentes, de 0 a 18 anos. Em 2016 foram 17.523 casos, sendo o abuso sexual 72% das denúncias. Grande parte das denúncias realizadas, apresentam o agressor

como pertencente ao ambiente familiar. Salientando que, esse número de casos não pode ser unicamente considerado, visto que, o abuso sexual é um acontecimento que dificilmente é denunciado, principalmente por estar relacionado ao pacto de silêncio, que faz com que as vítimas e familiares mantenham por longos anos o segredo do crime de abuso-vitimização sexual. Acreditamos que a instituição de ensino é um espaço privilegiado no que concerne à proteção e cuidado da criança, podendo estar frente ao combate à violência sexual de crianças. Uma das ferramentas para atuar na prevenção com crianças dentro da instituição, é a Educação Sexual, sendo vivenciada de maneira interdisciplinar e transversal na instituição, inserindo os pais no contexto do projeto, considerando o corpo e as emoções como parte de uma educação integral.

Resumo:

O projeto de extensão “Combate a violência sexual na infância”, está vinculado ao Departamento de Educação infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. A proposta tem como objetivo a prevenção da violência sexual pelo viés da educação, na proposição de rodas de conversa que abordem o tema, contações de história, rodas com crianças e famílias, o assunto abordado de maneira interdisciplinar e transversal na instituição, inserindo os pais no contexto do projeto, considerando o corpo e as emoções como parte de uma educação integral.

Metodologia:

Rodas de conversa com as crianças e famílias, palestras de instrução para os familiares, contação de histórias, atividades sensoriais e música e pinturas que envolvam e abordem aspectos da formação do corpo e os sentimentos e sensações que as crianças possuem, discussão com as crianças sobre a prevenção a partir do conhecimento do corpo.

Referências:

ABRAPIA. Abuso sexual contra crianças e adolescentes: mitos e realidades. Rio de Janeiro: Editora autores & agentes & associados, 2002 BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, CONDECA, 2000. BRASIL. Ministério da Justiça. Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil. Brasília: MJ / SEDH / DCA, 2000. GAGLIOTTO. G. M. A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. PAIVA, E.A.F. A Prevenção Primária e Secundária do Abuso Sexual na Educação Infantil: reflexões no âmbito das políticas públicas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. PASQUALINI, J.C. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotsky, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós Graduação em Educação Escolar. Araraquara, 2006. SAFFIOTI, H. I. B. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M.A e GUERRA, V.N.A. Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989. P 13-21. VIGOTSKY, L.S.O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998. WALLON. H. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, 1975

Objetivos Gerais	Quantitativos	Qualitativos
<p>O Objetivo é propor um espaço de discussão, reflexão, ensino e combate à violência sexual na infância. Aferição dos resultados acontecerá pela averiguação da participação das famílias no projeto, e na compreensão das crianças relacionados aos aspectos de compreensão em relação à prevenção.</p>		

Cronograma

Descrição das atividades desenvolvidas	Período
Possibilitar uma espaço de discussão, reflexão e combate a violência sexual na infância	09/05/2019 a 12/10/2019

PROJETO – TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO

Código:	EV305-2019
Título:	RODA DE CONVERSA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
Ano:	2019
Período:	06/06/2019 a 06/06/2019
Tipo:	EVENTO
Situação:	EM EXECUÇÃO
Abrangência:	Local
Público Alvo:	FAMÍLIAS DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA.
Unidade Proponente:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Unidade Orçamentária:	-
Outras Unidades Envolvidas:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG FACULDADE DE EDUCACAO / UFG FACULDADE DE EDUCAÇÃO FISICA E DANÇA / UFG
Área Principal:	Educação
Área Secundária:	Direitos Humanos
Área do CNPq:	Ciências Humanas
Linhas de Extensão:	Formação de Professores
Fonte de Financiamento:	AÇÃO AUTO-FINANCIADA
Público Estimado:	60 pessoas
Público Real Atendido:	Não informado
Tipo de Cadastro:	SUBMISSÃO DE NOVA PROPOSTA

Tipo do Evento: ENCONTRO
Carga Horária: 4 horas
Coordenação: ANA ROGERIA DE AGUIAR

E-mail: ana-rogeria-aguiar@hotmail.com

Resumo:

A Roda de Conversa com a temática "A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental" tem como objetivo ampliar o debate acerca da Infância em diferentes contextos resgatando a especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que possibilita às crianças a aprendizagem e o desenvolvimento por meio de atividades intencionalmente pedagógicas, garantindo a relação entre cuidar e educar e o acesso aos diferentes conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Neste sentido, será pauta do debate, a identidade docente e a crítica à perspectiva escolarizante na Educação Infantil.

Programação:

Programação Geral:

Abertura: Apresentação cultural "Os Saltimbancos" (Crianças do Agrupamento V)

Mediação da Roda: Quais as lembranças que temos da escola?

roda de Conversa:

Expectativas das crianças sobre a escola

Questões problematizadoras e elementos teóricos

Sistematização: Elaboração de possíveis ações para viabilizar a transição efetiva da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Ações das quais o EVENTO faz parte

Código - Título	Tipo
-----------------	------

Esta ação não faz parte de outros projetos ou programas de extensão

Lista de departamentos envolvidos na autorização da proposta

Autorização	Data Análise	Autorizado
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO	26/06/2019 12:44:54	SIM

Avaliações do Projeto

Data/Hora	Justificativa	Parecer	Nota	Situação
27/06/2019 07:08:31		APROVADO	--	EM EXECUÇÃO
22/06/2019 09:17:11		APROVADO	9.4	EM EXECUÇÃO

PROJETO: MOSTRA LITERÁRIA

DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO

Código:	PJ085-2019
Título:	MOSTRA LITERÁRIA: VIVÊNCIAS NA LITERATURA INFANTIL
Ano:	2019
Período:	27/04/2019 a 13/07/2019
Tipo:	PROJETO
Situação:	EM EXECUÇÃO
Abrangência:	Local
Público Alvo:	Professores, coordenadores pedagógicos, crianças do DEI/CEPAE/UFG.
Unidade Proponente:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Outras Unidades Envolvidas:	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO / UFG
Área Principal:	Educação
Área Secundária:	Trabalho
Área do CNPq:	Ciências Humanas
Linhas de Extensão:	Desenvolvimento
Fonte de Financiamento:	AÇÃO AUTO-FINANCIADA
Público Estimado:	150 pessoas
Público Real Atendido:	Não informado
Tipo de Cadastro:	SUBMISSÃO DE NOVA PROPOSTA
Contato	
Coordenação:	TATIANE SOARES DOS SANTOS MENDES
E-mail:	TATISOARES_24@HOTMAIL.COM

Detalhes da Ação

Justificativa:

A literatura na educação infantil, é muito importante no desenvolvimento da criança, principalmente quanto à linguagem, sendo essa uma função complexa superior que necessita de mediação para que aconteça. Nesse sentido podemos dizer que a literatura infantil, corrobora também no desenvolvimento de outras funções

superiores, como a atenção, o pensamento abstrato, o raciocínio lógico e a memória voluntária. Pela interação com as diversas formas de literatura infantil à criança, constrói sua própria leitura das histórias, as ressignificam, em um mundo de imaginação e criatividade, o que demanda de processos mentais. (VYGOTSKY, 2001). Diante do importante papel que a literatura infantil exerce no desenvolvimento integral da criança, entendemos que cabe, as instituições de Educação Infantil propiciarem oportunidades para que as crianças possam vivenciar e experienciar os enredos, as tramas, e as fábulas presentes nas produções literárias infantis, tão necessárias para a aquisição de elementos linguísticos que subsidiarão o desenvolvimento integral da criança. (MAIA ABC et al. 2011). Para Mallmann (2011) a criança precisa habituar com a variedade de textos e estilos desde o começo da vida na escola, isso acontece porque nessa fase, a criança como visto, se encontra em processo de aprendizado e de desenvolvimento de suas capacidades, mesmo que não tenha domínio da língua, ela necessita dessa relação com a literatura para no futuro, serem leitores críticos. Segundo o autor esse é o momento de incentivar a compreensão e o pensar da criança. (MALLMANN, 2011). Diante desses pressupostos, destacamos também a importância de se desenvolver esse trabalho em parceria com as famílias das crianças, para que juntamente com essas, elas possam também vivenciar e assim compreender o quanto a literatura infantil se faz significativa no desenvolvimento das crianças, proporcionando diversas formas de conhecimento, interação, linguagem, expressão, imaginação e criatividade. Partindo dessas compreensões é que nos dispomos a realizar uma mostra literária no departamento de Educação Infantil, DEI/CEPAE/UFG. Com essa ação pretendemos proporcionar às crianças e famílias do DEI, momentos de vivência com a literatura infantil.

Resumo:

A Mostra literária: vivências na educação infantil, se trata de uma ação de extensão, vinculada ao Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Essa ação tem por objetivo geral: Proporcionar vivências e experiências nas diversas formas e expressões da literatura infantil. O público alvo dessa ação se direciona a comunidade interna do Departamento de educação infantil e as famílias das crianças atendidas na instituição. As ações propostas acontecerão entre os meses de Abril à Julho de 2019.

Metodologia:

Contação e dramatização de histórias infantis; Reconto de história narradas e musicais; Vivências literárias em família; Vivência literária infantil; Cantinho de leitura; Visita a biblioteca do CEPAE (conhecimento do espaço e contação de história); Cine literatura infantil (cine letras); Acolhidas literárias.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília:MEC/SEF; 1998. MAIA, A. C. B; LEITE, L. P.; MAIA, A. F. O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 28, n. 86, p. 144-155, 2011 . Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200005>. Acessos em 11 fev. 2019 MALLMANN, M. C. A literatura infantil no processo educacional: Despertando os valores morais. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. VYGOTSKY L.S. A construção do pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes; 2001. VYGOTSKY L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Objetivos / Resultados Esperados

Objetivos Gerais	Quantitativos	Qualitativos
Proporcionar vivências e experiências nas diversas formas e expressões da literatura infantil. Valorizar e apreciar a produção literária das crianças do DEI; Proporcionar vivências entre a criança, a família e a literatura infantil; Propiciar momentos de interação com a língua escrita compreendendo seus aspectos históricos sociais: Valorizar a cultura		

popular brasileira por meio das diversas formas e expressões da literatura infantil.

Cronograma

Descrição das atividades desenvolvidas	Período
Proporcionar vivências e experiências nas diversas formas e expressões da literatura infantil. Valorizar e apreciar a produção literária das crianças do DEI; Proporcionar vivências entre a criança, a família e a literatura infantil; Propiciar momentos de interação com a língua escrita compreendendo seus aspectos históricos sociais; Valorizar a cultura popular brasileira por meio das diversas formas e expressões da literatura infantil.	27/04/2019 a 13/07/2019

ANEXO IV – PROJETOS DE ENSINO

Projeto de Ensino - 0498823

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO

Título:

PROJETO FAZ ARTE

Unidade Acadêmica, Unidade Acadêmica Especial ou órgão Suplementar:

CEPAE

Coordenador do Projeto:

RAFAELA DE MORAIS RAMOS

Público Atendido:

Alunos/Crianças e famílias da 1ª Etapa da Educação Básica (Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG)

PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Data Inicial:

30/03/2019

Data Final:

21/12/2019

Justificativa/Referencial Teórico:

A teoria histórico-cultural de Vigotski que orienta os estudos e práticas no DEI/CEPAE/UFG enaltece que a aprendizagem se dá nas relações que a criança estabelece com o mundo sócio-cultural. O ensino de arte atua no sentido de mediar e sistematizar este aprendizado, que transcende os muros da escola, por meio de ações em que o educando possa experienciar e fazer uma leitura crítica e contextualizada das suas obras bem como daquelas que o afetam na sua realidade.

A presença da área de Artes no currículo da educação básica é advogada pelo Art. 26 da Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB). O § 6º deste Art. foi alterado através da Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016 que determina que As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem três princípios que devem nortear as propostas pedagógicas para crianças pequenas, sendo eles: éticos, políticos e estéticos. Consideramos que as Artes são contempladas no princípio estético que aborda a sensibilidade, criatividade, ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Segundo Vigotski (2004), em Imaginação e criação na infância, todos os seres humanos possuem capacidade criadora. A criação para este autor não é uma atividade exclusiva de alguns poucos eleitos, artistas ou gênios. É uma atividade também das crianças que constantemente imaginam, combinam, reelaboram elementos das experiências anteriores e criam algo novo; o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a perspectiva, a intuição e a cognição devem ser trabalhados de modo integrado na promoção do desenvolvimento das habilidades criativas das crianças.

Mas, para tal, é preciso ampliar as experiências da criança, pois a atividade criadora da imaginação depende

diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa (VIGOTSKI, 2004, p. 22). Sendo assim, as atividades da área de Artes pretendem propiciar a imersão nas diversas manifestações artísticas, estéticas e sua ressignificação pelas crianças.

Objetivo Geral:

Ampliar as experiências artísticas que compõe o patrimônio cultural da humanidade, de maneira a fomentar a criticidade, a sensibilidade, a ludicidade e a expressão das crianças, por meio dos princípios éticos, políticos e estéticos.

Objetivos Específicos:

Experienciar jogos de papéis por meio de jogos dramáticos e teatrais;

Vivenciar apresentações artísticas significativas de diferentes estilos e vertentes;

Explorar a sensorialidade por meio do contato com as linguagens orais, sonoras, corporais, visuais e olfativas; Explorar a imaginação e criatividade;

Perceber os diferentes aspectos da música: ritmo, melodia, forma, texto e estilo; Vivenciar experiências com o espaço; texturas; volume, etc;

Explorar as diferentes manifestações culturais por meio da dança; Propiciar o contato com materiais audiovisual e fotográfico;

Metodologia Fundamentada:

Na perspectiva de alcançar os objetivos traçados, serão desenvolvidas atividades significativas e contextualizadas relacionadas a Artes na Educação Infantil. Deste modo, a metodologia buscará favorecer a interação criança/criança; adulto/criança; e o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e motor, serão propostas as seguintes atividades: Registros: desenhos livres, mediados, pré-escrita mediada e espontânea;

Atividades que envolvam artes e linguagem: dança, teatro, música.

Sobre estes procedimentos metodológicos podemos afirmar que quanto mais diversificado for o contexto cultural a qual a criança é inserida, maior será o arsenal imagético que ela terá para desenvolver durante o jogo de papéis.

Inseridos na situação dramática de jogo de papéis por meio da brincadeira é possível que a criança assimile conceitos do teatro além de colocar em questão as relações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto que rodeiam seu universo. Enaltecemos que durante a brincadeira a(o) professora(o) pode e deve mediar as ações dentro do ambiente pedagógico.

No que diz respeito a especificidade da arte musical, Nogueira (2004) afirma que esta linguagem está profundamente relacionada ao desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivos, sociais e cognitivos. A formação de ouvintes e apreciadores de música críticos, usufruindo e produzindo um patrimônio musical apropriado e ressignificando pela humanidade ao longo dos tempos é essencial para a formação artística plena das crianças.

A música como uma linguagem feita de silêncio, ritmos e sons deve ser capaz de despertar e exprimir sentimentos. Nesta perspectiva é considerada uma área de conhecimento importante a ser trabalhada na educação infantil, pois desenvolve potencialidades da criança proporcionando avanços significativos no âmbito das relações interpessoais e intrapessoais de seu desenvolvimento.

Apresentar conhecimentos relacionados à dança na Educação Infantil é de suma importância, uma vez que essa aproxima os sujeitos da cultura historicamente elaborada por meio da linguagem de imagens e de movimentos, enriquecendo dessa forma, o desenvolvimento do vocabulário corporal, promovendo ainda, a sensibilidade, afetividade e interação.

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas (BRASIL, 2009. p.49).

Resultados esperados:

A perspectiva específica do trabalho das ARTES no DEI/CEPAE/UFG dentre outros aspectos, espera como resultado promover a ampliação do conhecimento de mundo que as crianças já construíram em experiências anteriores, e inserir as crianças em um contexto artístico sensível e de extrema importância para a formação humana.

Cronograma:

30/03/2019 - Oficina de pintura
13/04/2019 - Oficina de Origami
Atividades mensais de dança, teatro e música.

Referências:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

FARIA, Vitória & SALLES, Fátima. Currículo na Educação Infantil. Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. (Percursos). São Paulo: Editora Scipione, 2007.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. Revista UFG, ano VI, volume 2. Goiânia: UFG, 2004.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil / Peter Slade ; (tradução de Tatiana Belinky ; direção de edição de Fanny Abramo-vich). - São Paulo : Summus, 1978.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2004.

PROJETO DE ENSINO – DA SEMANTE À MESA

Projeto de Ensino - 0499871

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO

Título:

Da semente à mesa

Unidade Acadêmica, Unidade Acadêmica Especial ou órgão Suplementar:

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à educação

Coordenador do Projeto:

Rosiris Pereira de Souza

Público Atendido:

Alunos/Crianças e famílias da Primeira Etapa da Educação Básica (Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás)

PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Data Inicial:

06/04/2019

Data Final:

11/12/2019

Justificativa/Referencial Teórico:

Atualmente o Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal (UFG) recebe crianças com idade entre 01 (um) a 05 (cinco) anos, sendo aproximadamente 50% de suas matrículas oferecidas em período integral. Nesse sentido, o DEI se vê diretamente envolvido com a alimentação dessas crianças, processo esse que é rigorosamente acompanhado pelo Serviço de Nutrição da Pró-reitora de Assuntos da Comunidade - PROCOM. Nessa perspectiva, a implementação do projeto de ensino "Da semente à mesa" se constitui como uma ampliação projeto de extensão "Horta" desenvolvido anteriormente. Este projeto de ensino visa a constituição de hábitos alimentares saudáveis e formação de práticas e conceitos sobre sustentabilidade (Sustentabilidade é um conceito relacionado ao desenvolvimento sustentável, ou seja, formado por um conjunto de ideias, estratégias e demais atitudes ecologicamente corretas, economicamente viáveis, socialmente justas e culturalmente diversas). Nesse sentido, justifica-se a elaboração deste projeto de ensino, para a constituição de um espaço/tempo pedagógico efetivo de educação ambiental para crianças pequenas que se encontram em franco processo de construção de hábitos alimentares e formação de conceitos sobre a vida em sociedade. A implementação do Projeto "Da semente à mesa" busca, portanto, contribuir para a construção desses hábitos e atitudes sustentáveis, além de envolver as crianças e suas famílias em uma rede de conhecimentos relacionados à natureza e a preservação do meio ambiente, sistemas agroflorestais, permacultura, preparação e manejo da terra para cultivo de hortas, preparação das hortaliças colhidas e descarte correto de lixo.

Objetivo Geral:

Contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente e postura cuidadosa com a natureza, além da construção de hábitos alimentares saudáveis, envolvendo crianças e seus familiares com as questões relativas a sustentabilidade.

Objetivos Específicos:

Incentivar as crianças e familiares a discutir a preservação do meio ambiente;
Constituir nas crianças uma postura cuidadosa com o planeta e atitudes voltadas à preservação da natureza;
Desenvolver a capacidade de observar, descobrir e compartilhar conhecimentos sobre a relação homem e natureza;
Conscientizar e desenvolver nas crianças o senso de responsabilidade com a natureza;
Contribuir para a construção de hábitos alimentares saudáveis;
Envolver as crianças e seus familiares com as questões relativas a sustentabilidade.

Metodologia Fundamentada:

A implementação do projeto "Da semente à mesa" do Departamento de Educação Infantil do CEPAE ocorrerá considerando os seguintes procedimentos, estratégias e ações:

Na primeira ação do projeto ocorrerá a apresentação às crianças e aos familiares do DEI, da proposta deste projeto de ensino.

Na segunda ação haverá a orientação e preparação dos canteiros (adubação da terra) para receber as mudas (a seleção das mudas ocorrerá em acordo com as estações do ano) e o plantio.

A terceira ação terá formato de oficinas envolvendo professores, colaboradores, crianças e seus familiares. A temáticas das oficinas serão sobre sustentabilidade, alimentação saudável, agrofloresta, permacultura e descarte correto de lixo.

A quinta ação será a realização de visitas à faculdade de agronomia (Campus Samambaia) para conhecer projetos na perspectiva da sustentabilidade. Na sexta e última ação (finalização/culminância do projeto) haverá distribuição e plantio de mudas em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente de Goiânia.

Resultados esperados:

Com a aplicação deste projeto de ensino espera-se:

Ocorrência de aprendizagem significativa das crianças da primeira etapa da educação básica sobre preservação do meio ambiente, alimentação saudável e sustentabilidade.

Cronograma:

Cronograma de Atividades (Atividade/Mês de realização):

Planejamento.....fevereiro/março

Reuniões com a equipe executora.....março

1ª ação abril

2ª ação.....maio

3ª açãojunho

4ª ação.....agosto

5ª ação.....novembro

6ª ação.....dezembro

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Livro vermelho da fauna brasileira ameaçada de extinção. 2008.

KLOETZEL, K. O. O que é meio ambiente. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MONEZI, Telma Alves. Pai, o que É Sustentabilidade? - Série Você Sabia: Volume 2, 2016. MAGNASON, Andri Snaer. A História do planeta azul. Editora Hedra, 2008.

SANTOS, Suelem Katerine. Sustentabilidade: acabou a água (reaproveitamento da água). (Coleção sustentabilidade). Editora: Todolivro, 2013.

Druon, Maurice. O menino do dedo verde. Editora: José Olympio, 1973.

Título

Brincar, interagir e integrar: processos educativos com crianças de dois a três anos de idade

Unidade Acadêmica, Unidade Acadêmica Especial ou Órgão Suplementar:

DEI CEPAE UFG

Coordenador do projeto:

Beatriz Dourado da Silva

Colaboradores Internos

Servidores (Docentes/Técnicos Administrativos):

- Informar nome completo, SIAPE e unidade dos respectivos colaboradores.

Nome: FERNANDA GONÇALVES CORÁ

Unidade/Órgão: CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO CPF: 701.084.261-22

Matrícula SIAPE: 3083785

Colaboradores Internos - (quantidade máxima de 4000 caracteres) Estudantes (Educação Básica/Graduação/Pós-Graduação):

- Informar nome completo, nível de formação e unidade dos respectivos colaboradores):

Nome: ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA

Unidade/Órgão: CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO CPF: 49250809115

Matrícula SIAPE: 2449523

Nome: Márcia Santana Santos

Unidade/Órgão: CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO CPF: 510.+117.191-34

Matrícula SIAPE: 3062448

Nome: ANA ROGÉRIA DE AGUIAR

Unidade/Órgão: CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO CPF: 80425151115

Matrícula SIAPE: 3527161

Colaboradores Externos (quantidade máxima de 4000 caracteres)

- Informar nome completo, CPF, Instituição dos respectivos colaboradores:

Wanessa Saran Ribeiro. Bolsista de ensino - CPF: 045.918.251-08 Ana Cláudia Chaves - Bolsista de ensino - CPF:

Público Atendido (quantidade máxima de 500 caracteres):

Crianças do Departamento de Educação infantil na faixa etária de dois a três anos de idade.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Data Inicial:

31/08/2019

Data Final:

31/08/2019

Justificativa/Referencial Teórico (quantidade máxima de 2500 caracteres):

Esse projeto de ensino se justifica na busca de momentos integradores entre a instituição de ensino (DEI), as crianças e seus familiares. A família é o primeiro grupo social que a criança é inserida e é importante que a instituição, os professores e demais profissionais da educação tenha essa proximidade real com a criança e seus familiares. Nesse sentido, o projeto Brincar para integrar contribui para a fortificação do elo família e instituição, tão essencial para o desenvolvimento integral da criança, e que também acolhe as crianças e famílias que são novas na instituição. Nesse contexto a Organização do trabalho pedagógico do DEI compreende que: Sendo assim, um dos papéis da instituição é criar meios e possibilidades de participação efetiva da família, transmitindo segurança, abertura para o diálogo e credibilidade sobre a proposta trabalhada, visando sanar suas curiosidades e dúvidas apresentadas; compartilhando os sucessos e as dificuldades que o trabalho apresenta, fazendo desta parceria uma colaboração mútua em que a família possa interagir e participar ativamente nesse

processo educativo (BRASIL, 2019, p. 101).

OBJETIVOS:

Objetivo Geral (quantidade máxima de 4000 caracteres):

Objetivo geral: Proporcionar a integração entre as famílias, as crianças e a instituição buscando no diálogo, nas brincadeiras interativas e nos jogos planejados o estreitamento do vínculo criança/família e criança/família/instituição.

Objetivos Específicos (quantidade máxima de 800 caracteres):

Objetivos específicos:

Estreitar o vínculo instituição e família; Proporcionar brincadeiras entre família e criança; Favorecer os momentos de brincar juntos;

Promover a interação das famílias e crianças novas na instituição;

Metodologia Fundamentada (quantidade máxima de 3000 caracteres):

O projeto Brincar, interagir e integrar terá em sua primeira proposta momentos de interação, brincadeiras e jogos com a família, professores e crianças. Compreende-se que a brincadeira e a interação são os dois pilares fundamentais da educação infantil, nesse sentido, a primeira ação constituirá de brincadeiras que envolvam a criança e seus familiares em momentos de diversão e descobrimento de si próprio, do outro e do mundo. Kishimoto (2010, p.

01) afirma que a brincadeira é a principal atividade da criança no dia-a-dia e que a criança não nasce sabendo brincar, são os adultos e as outras crianças por meio das interações que compartilham o uso dos brinquedos e a forma de como se brinca. Dessa forma, o projeto Brincar para integrar tem como intuito compartilhar as brincadeiras com as famílias e as crianças.

Resultados esperados (quantidade máxima de 1000 caracteres):

Resultados esperados:

Com a vivência desse projeto espera-se que as famílias e as crianças novas se sintam acolhidas na instituição e as demais famílias estreitem seus laços com o Departamento de Educação Infantil.

Cronograma (quantidade máxima de 4000 caracteres):

Cronograma:

31/08/2019 - Jogos e Brincadeiras integrativas com as crianças e famílias.

Referências (quantidade máxima de 1500 caracteres):

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento-Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
Acesso em: 26 agosto. 2019.

BRASIL. Organização do trabalho pedagógico do Departamento de Educação Infantil. Goiânia, 2019.

Projeto de Ensino - 0830023

Título

Vivências em contação de históriaSs

Unidade Acadêmica, Unidade Acadêmica Especial ou órgão Suplementar:

DEI CEPAE UFG

Coordenador do Projeto:

JESSIKA HANNDER BORGES

COLADORES DO PROJETO

Colaboradores Internos (quantidade máxima de 4000 caracteres) Servidores (Docentes/Técnicos Administrativos):

- Informar nome completo, SIAPE e unidade dos respectivos colaboradores.

ROSIMEIRE DINIZ DA SILVA ADRIANA MARIA RAMOS BARBOSA

Colaboradores Internos - (quantidade máxima de 4000 caracteres) Estudantes (Educação Básica/Graduação/Pós-Graduação):

- Informar nome completo, nível de formação e unidade dos respectivos colaboradores):

WANESSA CRISTINA MANHENTE ROCHA ANTONIO PEREIRA GONÇALVES FILHO LUCIANO DIOGO OLIVEIRA FREITAS ALINE BARBARA ESTROZI MATOS

HELEN CLARA NUNES DA SILVA ANA LUIZA FERNADES NOVAES

Colaboradores Externos (quantidade máxima de 4000 caracteres)

- Informar nome completo, CPF, Instituição dos respectivos colaboradores:

WANESSA CRISTINA MANHENTE ROCHA CPF 03938397101

Público Atendido (quantidade máxima de 500 caracteres):

Alunos/crianças e famílias da primeira etapa da Educação Básica DEI CEPAE UFG (departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à educação da Universidade Federal de Goiás)

PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Data Inicial:

10/08/2019

Data Final:

18/12/2019

Justificativa/Referencial Teórico (quantidade máxima de 2500 caracteres):

Falar sobre desenvolvimento cognitivo implica antes de tudo, falar sobre cognição, que se refere a um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. Sendo assim, estamos nos desenvolvendo cognitivamente todos os dias enquanto vivermos.

Os saberes sobre o indivíduo e seu comportamento, vem sendo construído ao longo da história da humanidade. O desenvolvimento cognitivo infantil está intimamente ligado ao emocional, ao social e ao biológico, e uma aprendizagem eficaz depende de inúmeros fatores.

Para a criança, viver em um ambiente saudável tanto do ponto de vista biológico quanto afetivo é muito importante, pois a aprendizagem está ligada à afetividade. "A afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade." (PIAGET apud ARANTES, 2003, p.57).

Desde que começou a viver em sociedade, fosse para alertar sobre alguma coisa ou expressar sua cultura ou sentimento, o homem já usava seu corpo para contar histórias e se referir a personagens, pois foi de tanto observar os animais o homem acabou conseguindo imita-los, para se aproximar deles sem ser visto numa caçada, por exemplo. E estas caçadas eram várias vezes mostradas/ interpretadas a seus pares através de mímicas corporais ou em forma de desenhos, como observamos na arte rupestre, pinturas feitas com restos de carvão, pigmentos de plantas e terra colorida, combinadas ao sangue de animais, encontradas no interior de cavernas pré-históricas.

A contação de histórias (linguagem que usaremos neste projeto de ensino) é um momento mágico que envolve a todos que fazem parte da "fantasia".

Ao contar uma história, o contador estabelece com o aluno seu respeitável público um clima de cumplicidade.

A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, mas

também formativo; além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa, pois, por meio dela, os homens repassam costumes, tradições e valores.

Esta arte está ligada diretamente ao imaginário infantil, incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e o desenvolvimento do consciente e subconsciente através da relação entre o espaço íntimo do indivíduo e o mundo social que ele está inserido, auxiliando na formação de sua personalidade, desenvolvendo a inteligência e a sensibilidade.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral (quantidade máxima de 4000 caracteres):

Contribuir para a ampliação e formação de plateia em contação de história.

Objetivos Específicos (quantidade máxima de 800 caracteres):

Incentivar as narrativas orais e a leitura

Desenvolver a capacidade de escuta, observação, reflexão e criatividade, através de lendas, histórias e contos

Envolver alunos/crianças e famílias com as questões relacionados a linguagem oral da contação de história

Envolver alunos/crianças e famílias com as temáticas abordadas nas histórias como por exemplo: diversidade cultural, social e racial.

Metodologia Fundamentada (quantidade máxima de 3000 caracteres):

Contar histórias não é somente ler um livro para as crianças e mostrar algumas imagens como acontece em muitos lugares por aí.

No momento da contação, se contrói ali todo um imaginário, uma poética, um diálogo, uma troca. A contação de história do destinatário passa por 4 fases:

1º Cortejo

2º Aquecimento pra história: este é o momento no qual reunimos todas as crianças em uma grande círculo e fazemos alguns alongamentos e brincadeiras populares como: pular corda, passar por de baixo da corda, amarelinha, pular elástico, circuito de passar por dentro do bânbole (esta etapa é organizada de acordo com a temática da história que será contada), também costumamos cantar algumas músicas de pergunta e resposta como: Casa do Zé, Sim e não João, História agora história e algumas músicas/brincadeiras essenciais no desenvolvimento psicomotor como: Viajem de trem, cabeça ombro joelho e pé, Caramguejinho, tuê tuê, Escravo de Jô, História da serpente (também organizada de acordo com a temática da história que irá ser contada).

Le Boulch (1987) define psicomotricidade como uma ciência que estuda as condutas motoras por expressão do amadurecimento e desenvolvimento da totalidade psicofísica do homem, procurando fazer com que os indivíduos descubram o seu corpo através de uma relação do mundo interno com o externo e a sua capacidade de movimento e ação. Sendo assim, vemos que a psicomotricidade envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, seja ele adulto ou criança. O mundo psicomotor está presente também na contação de história onde o indivíduo em interação com o lúdico, o ambiente e o outro; busca espaço para seu corpo, sua motricidade (sistema nervoso como resposta a estimulação durante o aquecimento pra história) e o psiquismo que durante a história proporciona a criação de sensações, percepções, imagens, pensamentos, afeto, dentre outros sentimentos que permeiam as narrativas, além da interação social e a relação de reciprocidade que se estabelece entre os participantes.

3º A História: Começa-se com uma breve Introdução, onde a história acontece, quando e com quem, detalhes das características dos personagens e de seus sentimentos.

Durante a narrativa, sempre se faz a explicação sobre o contexto da história, este momento é bem informal onde procuramos estabelecer empatia com o público e ainda permitir com que o narrador conheça melhor as crianças, além de dar-lhes oportunidade de interagir com a narração.

4º Reescrevendo a história: Assim que terminamos a narrativa, sempre procuramos dar lápis de cor, giz de cera e papéis para as crianças, pra que elas possam reproduzir a história ou inventar novos começos, meios e finais.

Resultados esperados (quantidade máxima de 1000 caracteres):

Esperamos com este projeto de ensino contribuir para a formação de plateia em contação de história.

Vendo nesta linguagem artística também a possibilidade de dialogar sobre diversos assuntos que fazem parte com nossa realidade e rotina.

Cronograma (quantidade máxima de 4000 caracteres):

Planejamento e reunião com a equipe executora- AGOSTO 2019 Realização das atividades :

SETEMBRO - 2 AÇÕES OUTUBRO - 2 AÇÕES NOVEMBRO - 2 AÇÕES DEZEMBRO - 1 AÇÃO

Referências (quantidade máxima de 1500 caracteres):

- ALVES, Fátima. Como aplicar a Psicomotricidade-uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak editora, 2004.
- SILVA, Daniel Vieira da. Psicomotricidade. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino), 2005.
- TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa Piaget, Vygotsky, Wallon teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992,
- VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I.; LAPIERRE, A. Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. 2. ed. Curitiba: Filosofart / CIAR, 2004.
- BRUNO NETO, R. et al. Anatomia Humana - Aprendizagem dinâmica. 2006. ed. gráfica clichetec - Maringá - PR. 2006
- MACEDO, Lino. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005
- SAMPAIO, S. Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico. Rio de Janeiro; Wak Editora, 2009. Páginas 99 a 110.
- VISCA, J. Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação. Buenos Aires: Visca & Visca Editores, 2008.