

EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CINCO SENTIDOS E O CERRADO

Eduardo Lúcio Franco¹
Regina Mota de Carvalho²
Lila Louise Moreira Martins Franco³
Comunicação oral
Didática, Práticas de Ensino e Estágio

RESUMO

As experiências na educação infantil do projeto “Tocar, Ver, Degustar, Cheirar, Ouvir: experimentando seus sentidos no cerrado” consiste numa proposta para sensibilizar as crianças em relação aos cinco sentidos no contexto loco regional do cerrado. O objetivo deste trabalho é apresentar o projeto desenvolvido para o agrupamento de dois anos e onze meses de idade, em um centro municipal de educação infantil (CMEI) de Goiânia/Goiás, no ano de 2012. Os procedimentos metodológicos foram feitos em dois momentos, primeiro e segundo semestre de 2012. No primeiro semestre realizou-se o diagnóstico do campo, para identificar as necessidades e elaborar um projeto de intervenção pautado na teoria de Vygotsky, com formas de mediação/intervenção pedagógica, enfoque lúdico, organização do coletivo, relacionamento intra e interpessoal e conceitos voltados para os cinco sentidos e o cerrado. No segundo semestre aplicou-se em cinco semanas as seguintes temáticas: “Hoje é dia de tocar no Cerrado”; “Hoje é dia de degustar no Cerrado”; “Hoje é dia de cheirar no Cerrado”; “Hoje é dia de observar no Cerrado”; e “Hoje é dia de ouvir no Cerrado”, fundamentadas em BARBOSA, ALVES e MARTINS (2011), BORBA (2009), GIANANTI (2013), GOLDSCHMIDT et al., (2012), LIPOVETSKY (1996), NUNES (2009), VALDEZ (2011, a,b). Percebeu-se como fundamental na educação infantil a tríade “educar, brincar e cuidar”, que definiu a prática pedagógica no contexto das refeições, higienização pessoal, cantigas, dramatização, dinâmicas, plantação de mudas e manipulação de objetos representativos da fauna e flora. Pode-se afirmar que essas atividades se complementaram com o aprendizado das crianças durante as regências, tanto nas ações orgânicas e afetivas no cuidar, quanto nas brincadeiras dirigidas e/ou livres no brincar e educar simultaneamente. Considera-se que a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil está interligada com a formação humana e social da criança que está inserida na sociedade, portanto percebe este mundo por meio dos sentidos, incluindo o contexto loco regional o cerrado. Assim, estes conceitos, uma vez internalizados, produziram curiosidade nas crianças em relação ao seu próprio corpo, suas sensações e a percepção do que estava a sua volta, além de terem sido despertados para o conhecimento e preservação da fauna e flora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cinco Sentidos. Cerrado.

¹ UniEVANGÉLICA – professoreduardofranco@yahoo.com.br

² UniEVANGÉLICA – regina.motacarvalho0@gmail.com

³ Universidade Federal de Goiás – lilaprofessora@yahoo.com.br

1. Justificativa

O estágio na educação infantil é um momento enriquecedor que auxilia a pensar no papel do educador e contribui para reflexão sobre a relevância da educação infantil para a formação humana e social das crianças. Neste sentido pauta-se em se constituírem de forma questionadora em relação à existência humana (COELHO, 2006).

Para tanto, foi elaborado o projeto “Tocar, Ver, Degustar, Cheirar, Ouvir: experimentando seus sentidos no cerrado” para intervenção no segundo semestre de 2012, em um agrupamento com crianças entre dois anos e dois anos e onze meses. Esta proposta foi feita pelo fato desta temática, o cerrado, fazer parte da realidade geográfica local e pelas crianças se encontrarem em desenvolvimento para se relacionarem no mundo.

Estes conceitos, uma vez internalizados, produzem curiosidade da criança em relação ao seu próprio corpo e suas sensações e percepção do que está a sua volta, além de despertar para o conhecimento e preservação da fauna e flora.

Assim, segue neste relatório final do estágio alguns apontamentos quanto a historicidade da Educação Infantil e o respaldo legal, a literatura referente a temática específica abordada no agrupamento, o percurso metodológico feito, a contextualização do campo de pesquisa e dos sujeitos, diagnóstico do agrupamento e as necessidades identificadas, bem como a análise quanto à abordagem pedagógica. Como material produzido estão os planos de regências e os relatos de cada dia e como anexos os materiais utilizados durante as regências e os registros fotográficos feitos pelas acadêmicas.

2. Objetivos

Os objetivos específicos relacionados as atividades de regência foram: desenvolver experiências sensoriais com os órgãos dos sentidos sobre o cerrado; apresentar os órgãos dos sentidos pelo enfoque lúdico das atividades planejadas; desenvolver com a criança atividade corporal de equilíbrio e coordenação motora; desenvolver coordenação motora na manipulação do trabalho manual. Para tanto, delineou-se como objetivo geral desenvolver os cinco sentidos para melhor contato intra e interpessoal diante do mundo em si relacionando com o cerrado, no período de regência, com as crianças do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no segundo semestre de 2012.

3. Metodologia

Os procedimentos metodológicos foram feitos em dois momentos temporais, referentes ao primeiro e segundo semestre de 2012. No primeiro semestre realizou-se o diagnóstico do campo de estágio do CMEI, baseado no resultado das observações participantes, realizadas por quatro acadêmicas, para identificação das necessidades com posterior elaboração de relatórios. Neste momento o diagnóstico foi feito e elaborado coletivamente entre a dupla do matutino e do vespertino por uma oportunidade que as acadêmicas tiveram de se revezarem entre os dois turnos, o que contribuiu para o enriquecimento da elaboração do projeto de intervenção, também feito por esta equipe.

No que tange à caracterização do agrupamento dois, trata-se de 13 crianças com idade entre 02 anos e 02 meses e 11 meses, sendo 07 meninos e 06 meninas.

Quanto à elaboração do projeto pautou-se na teoria de Vygotsky, com formas de mediação/intervenção pedagógica, levando em consideração a realidade local, bem como na prática pedagógica centrada no trabalho com o conhecimento, na organização da coletividade e no relacionamento interpessoal (VASCONCELLOS, 2006).

Para Vasconcelos (2006, p.113),

A educação escolar pressupõe o encontro, homens em relação; sem este relacionamento podemos ter outra coisa (instrução, formação, etc.), já que esta é uma das intâncias do processo de humanização, vale dizer, onde o homem se torna homem, constrói sua identidade, a partir da convivência com outros homens.

Sendo assim, a proposta pedagógica foi embasada em Vygotsky, que de acordo com Franco (2010, p.69) representa,

Um dos teóricos que se dedicou a compreender sobre a aprendizagem e o desenvolvimento por meio dos processos sociais foi Vygotsky ao estudar sobre a possibilidade de desenvolvimento a partir da aprendizagem. Sendo que a aprendizagem envolve o conceito de mediação que pode ser apresentado como a ligação feita entre o indivíduo e o conhecimento.

Oliveira (1992, p.24) define que,

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação como o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.

Essa aprendizagem a partir do conhecimento na relação com o outro social ou a ligação feita entre o indivíduo e o conhecimento é o que se chama de zona de

desenvolvimento proximal e real que pode ocasionar o aprendizado indivíduo/objeto, indivíduo/indivíduo, ou mesmo indivíduo/grupo (OLIVEIRA, 1992).

De acordo com Oliveira (1993, p.60), a zona de desenvolvimento proximal refere-se, “ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real”. E a zona de desenvolvimento real refere-se a “capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 1993, p.59).

Partindo deste entendimento de mediação cultural e capacidade dos indivíduos em expandirem seus conhecimentos a partir das zonas de desenvolvimento real e proximal segue o delineamento feito referente ao conteúdo, metodologia e recursos. Quanto ao conteúdo abordou-se sobre os órgãos dos sentidos (o tato, o paladar, a visão, o olfato e a audição) inicialmente. Quanto à metodologia pautou-se no enfoque lúdico; com programação do momento das refeições; o banho; a música; as sensações sentidas pelo tato, olfato, paladar; o estímulo da visão e da audição; a produção de desenhos; a contação de histórias; a dramatização com fantoches; manipulação de objetos; e a produção de brinquedos com materiais alternativos.

No segundo semestre as duplas iniciaram juntas a produção das atividades, mas por uma questão logística, neste semestre não foi possível dar prosseguimento neste formato e cada uma desenvolveu isoladamente suas atividades, embora tenha sido com o mesmo público-alvo e em conjunto decidiu-se pela inserção do tema cerrado relacionando-se com os órgãos dos sentidos.

Assim, foram feitas as adaptações do projeto elaborado no primeiro semestre para contemplar esta temática, não interferindo na metodologia proposta inicialmente. As intervenções foram feitas, então, mediante plano de regência, com posterior produção de relatórios parciais para acompanhamento das atividades desenvolvidas, bem como de seus resultados, no que se refere à avaliação. Levando em consideração que é de suma importância avaliar o processo educacional, embora não seja no sentido de mensuração quantitativa, encontrando respaldo legal para isso, na LDB, que indica o fato de que “avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, art. 31).

4. Discussão teórica

A Educação Infantil apresenta-se inserida na primeira etapa do nível de ensino da educação básica e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

(9.394/1996), no art. 29. , indica-se como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

E há esta finalidade, a respeito da educação infantil, na LDB em função de que está garantindo, na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no art. 208, inciso IV, de que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Esta posição frente à temática da educação infantil foi uma grande conquista, uma vez que a prática pedagógica desenvolvida antes era rudimentar e a grande ênfase dada era a dimensão do cuidar. À medida que está garantido este dever do Estado com relação a Educação Infantil se apresenta um respaldo legal e esta etapa de ensino precisa ser sistematizada.

Como questões importantes do processo de delimitação deste campo de atuação cabem análises referentes ao PPP, ao trabalho do pedagogo, e a tensão entre o educar e o cuidar. Os documentos norteadores que têm subsidiado estas análises, principalmente, são o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010).

O RCNEI se apresenta em três volumes, divididos em uma introdução que aborda quanto ao perfil profissional do professor de educação infantil, as formas de organização por eixo, idade, conteúdos, espaços e seleção de materiais, a própria proposta da instituição e o projeto educativo; em outro material aborda sobre a formação pessoal e social com uma proposta de divisão de conteúdos e atividades por faixa etária de zero a três e de quatro a seis, dando ênfase para os jogos e brincadeiras, organização de um ambiente de cuidados essenciais e do tempo a ser gasto; e em outro material aborda sobre conhecimento de mundo no que se refere a criança e o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza e sociedade e a matemática (BRASIL, 1998).

E as DCNEI se apresentam quanto os objetivos, definições, princípios e concepção da Educação Infantil; concepção e objetivos de proposta pedagógica; organização de espaço, tempo e materiais; a proposta pedagógica para diversidade, crianças indígenas e infâncias do campo; práticas pedagógicas da Educação Infantil; avaliação; articulação com o Ensino Fundamental; implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação; e o processo de concepção e elaboração das diretrizes (BRASIL, 2010).

Como ponto fundamental de estudos frente à docência na educação infantil apresenta-se a tríade “educar, brincar e cuidar”, que define a prática pedagógica nesta etapa do ensino. São ações que se entrelaçam e se complementam no sentido do desenvolvimento da criança.

Para Maranhão (2000), o sentido do cuidado para os educadores apresenta alguns pontos que são nevrálgicos. Alguns procedimentos que foram identificados na pesquisa da autora como cuidados a serem realizados foram: preparo e conservação do ambiente e dos materiais; observação e acolhimento das crianças ao chegarem na creche; preparo e acompanhamento da saída no fim da tarde; troca de informações com a família; preparo da mamadeira; oferta das cinco refeições; troca de fraldas e sua pré-lavagem; ajuda para dormir; observação do sono; tratamento das assaduras e febre; oferta dos medicamentos em uso; banho de sol; limpeza do nariz que escorre; dirimir conflitos entre as crianças.

Outros pontos mencionados são a dificuldade em lidar com necessidades não identificadas, em presenciar todos os momentos de desenvolvimento da criança pela rotina intensa de trabalho, em atender as necessidades singulares de cada criança, a confusão entre o papel maternal e da educadora, e ainda a compreensão de outras formas de comunicação para além da linguagem inerentes a faixa etária menor. Esses pontos nevrálgicos citados acima são discutidos com uma reflexão importante reiterando que o sentido do cuidado para os educadores ainda é muito empírico, conforme a ausência da literatura, e o que culmina na retomada do entendimento por parte dos educadores de que este trabalho é assistencialista, cumpre atender a ausência da figura maternal e não há justificativa para este trabalho para além de ser resultante da carência advinda da pobreza e por isso a creche como um local de acolhimento.

Esta realidade se encontra em processo de mudança, uma vez que o cuidar é uma dessas ações que já teve sua supervalorização em detrimento do brincar e educar. Para Barbosa, Alves e Martins (2011) o objeto de estudo “educação infantil” precisa ser compreendido, com possibilidade de mudanças no sentido de buscar referenciais teóricos que superem uma visão biológica, assistencial e escolar que foram se consolidando ao longo da história. E Nunes (2009, p. 33) ainda reitera que “a frequência de crianças muito pequenas a espaços de educação infantil não se relaciona mais a questões de classe social”. Assim, percebem-se mudanças com relação à educação deste público, ao trocar o centro de educação infantil como local em que os pais possam deixar as crianças para poderem trabalhar, por um local em que se pensa na formação da criança, com perspectiva de constituição do indivíduo e seu desenvolvimento.

Quanto a interface entre o cuidado sob a ótica das teorias do desenvolvimento humano Maranhão (2000), busca em Damázio (1988) a explicação sobre duas teorias, o empirismo e o racionalismo, que define no empirismo a necessidade da experiência concreta para aquisição do conhecimento, enquanto no racionalismo o pensamento é anterior à existência e se pensa nos determinantes biológicos do desenvolvimento. Assim, Maranhão (2000) afirma que a concepção adotada em sua pesquisa refere-se ao interacionismo, com uma mescla entre capacidades biológicas herdadas e desenvolvidas nas oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo meio. Aponta-se pelo CMEI (2012, p.9) sobre desenvolvimento que “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento concretizam-se a partir de um conjunto de elementos que envolvem aspectos biológicos, sociais e psicológicos influenciando-os de forma interligada e indissociável”.

Assim, o educar está permeado durante toda a permanência da criança no lócus da educação infantil, uma vez que está permeado nas ações do cuidar e do brincar ao se tratar de um processo de ensino-aprendizagem a incorporação de hábitos cotidianos (lavagem das mãos, alimentação, banho, necessidades fisiológicas, entre outros aspectos) e o aprender a conviver por meio das relações interpessoais estabelecidas nas brincadeiras.

Ainda Maranhão (2000) enfatiza que também não se pode ignorar o processo de formação voltado para aquisição de conhecimentos produzidos historicamente e para isso cabe planejamento e uma prática educativa intencional, claro que mesclando as questões procedimentais e as atitudinais como parte do processo de desenvolvimento da criança. Essa visão abrange a proposta de formação dos educadores prevista nas diretrizes curriculares nacionais corresponde ao posicionamento registrado durante todo o Projeto Político Pedagógico (PPP) (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI), 2012).

O educador se constitui e tem mesclado em sua formação o pessoal e profissional, imbricados como processos constitutivos. Há divergências quanto a função do professor que perpassa as concepções de que,

[...] o trabalho do professor nessa etapa é só brincar; outras defendem a separação entre atividade de cuidar e de educar; [...] o professor como facilitador da aprendizagem, ou como responsável pela segurança e proteção da criança; outras apontam que o principal papel é preparar para o ensino fundamental, numa perspectiva de reprodução de práticas educativas e de conteúdos das etapas posteriores da escolarização (BARBOSA; ALVES e MARTINS, 2011, p.141).

Outra questão importante abordada sobre o trabalho do professor é sobre entendê-los como categoria profissional, levando em consideração a objetividade e a subjetividade, o material e o imaterial. E também o fato de que pautado nos fundamentos de Marx as

atividades do trabalho são especificamente humanas e de que o professor se constitui da realidade material, social e cultural, e partindo destas duas questões é que ele desenvolve seu trabalho diante da criança, sem que entenda o conhecimento de forma unidimensional sob pena de essas mediações serem alienantes e pouco emancipatórias no sentido de promover o reconhecimento da omnilateralidade. É preciso se reconhecer no outro para que ocorra de fato essas mediações pedagógicas (BARBOSA; ALVES e MARTINS, 2011).

O trabalho do professor, então, não pode ser exclusivamente as atividades recreativas e o brincar, como também não pode ser exclusivamente às tarefas das escolas tradicionais. Há que se preocupar na formação humana, ética, social, entre outros aspectos, e como salientado no texto pelas autoras, com “[...] a inventividade e a formação da consciência”(BARBOSA; ALVES e MARTINS, 2011, p.143).

Assim, é preciso que essas atividades sejam bem planejadas, no entanto, não de forma rígida, mas levando em consideração a interação da criança com o que está sendo proposto. Destacam-se como informações importantes no ato do planejamento:

[...] a formação dos agrupamentos de crianças, do tempo, dos ambientes, da rotina de atividades [...] dos processos de avaliação de aprendizagem [...] dos processos de cuidado e de educação [...] elaboração e realização de projetos, que podem ser estruturados em forma de centros de interesses, temáticas, sequências didáticas [...] criação de materiais e equipamentos adequados às necessidades das crianças, do projeto institucional, da atividade pedagógica do professor (BARBOSA; ALVES e MARTINS, 2011, p.144).

Ainda para Barbosa; Alves e Martins (2011) cabe destaque, de forma mais pontual para o processo de ensino-aprendizagem, a questão da didática e diferentes tendências pedagógicas que se mesclam e convivem simultaneamente. Portanto, é preciso analisar estas questões mediante contexto social, político, destacando a necessidade de se discutir o processo de ensino-aprendizagem e como se dá o trabalho docente neste campo.

Nunes (2009) chama a atenção quanto as mudanças aceleradas de práticas pedagógicas em que o professor não se vê, ou seja, não se identifica e ainda defende que é preciso um espaço para formação cultural, com espaço para brincadeiras, organização do espaço e tempo, além de pautar estas atividades em referenciais teóricos das teorias de desenvolvimento.

Mediante a teoria de Vygostky (1998 *apud* Barbosa, Alves, Martins, 2011) há destaque para a zona de desenvolvimento proximal que consiste na distância entre aquilo que a criança realiza sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela precisa de ajuda para realizar ou da colaboração de outras crianças (nível de desenvolvimento potencial).

Outra discussão fundamental é a de que a criança, então, constitui-se a partir das interações sociais e assim sua formação é integral levando em consideração, “[...] seus

sentidos e afetos, plena, inteira, com especificidades e necessidades, perguntas e respostas, com seu ritmo, suas brincadeiras e sua capacidade de se apropriar da realidade que a cerca” (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011, p.137).

Sendo assim, é preciso desenvolver experiências concretas de aprendizagem, a partir do brincar e outras práticas, sem que limite a brincadeira imputando-a objetivos e também se negue o conhecimento no contexto da educação infantil (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011).

A relevância da brincadeira está em proporcionar para as crianças o uso da imaginação e a possibilidade de construção de outras lógicas, além de buscar ressignificar o mundo. E ainda outras questões são colocadas como importantes por meio de abstrair a criança do imediato (BORBA, 2009). Essas questões, segundo esse autor, são possíveis a partir da relação entre a brincadeira e a cultura quando se entende que a criança brinca em uma perspectiva coletiva e se constituem com uma cultura lúdica. As crianças se elaboram e reelaboram mediante o contato entre elas e mesmo com elas próprias (BORBA, 2009).

Outro ponto importante é perceber que a brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança numa perspectiva sociocultural em que parte da realidade para mobilização de “[...] novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem” (BORBA, 2009, p.72). E a forma de brincar é adquirida pela criança ao aprender na família, com diferentes gerações, como Borba (2009, p. 72) aponta “[...] mãe, avó, o pai, avô, os irmãos, primos”, e também os educadores.

Ainda Borba (2009) menciona sobre Vygotsky para explicar o que representa o brincar, afirmando que é “[...] fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana [...]” e com isso dá significação para a brincadeira.

Uma brincadeira comum feita entre adulto e o bebê ou mesmo a criança que é a de se esconder atrás de algum objeto e em seguida se deixar ver é uma experiência lúdica apresentada por Borba (2009) no texto para explicar que aos poucos a criança se apropria de esquemas que vão contribuir para sua constituição, possibilitando a criação de outras brincadeiras que proporcionarão outros esquemas, outras aprendizagens e desenvolvimento integral. O mesmo autor reitera sobre a mescla feita pelas crianças com relação as brincadeiras antigas e recentes por meio da imaginação. A brincadeira no cotidiano das práticas educativas geralmente é entendida como apenas uma atividade dirigida, em espaços determinados, que não pode não propiciar as crianças a possibilidade do uso da imaginação. O autor ainda reforça que é preciso retomar as brincadeiras antigas que fazem parte da nossa

cultura para que se perceba o que envolve esta brincadeira, além da necessidade de integrar a criança na mesma.

Essa brincadeira pode ou não ser mediada pelo brinquedo. De acordo com Vygotsky (2007) é importante o brinquedo no desenvolvimento, desde que não se entenda de forma errônea o seu papel. Há uma compreensão de que a criança tem prazer como brinquedo e o autor afirma que entender desta forma trata-se de intelectualizar o brinquedo. Explica que o desejo imediato que não é atendido momentaneamente torna-se brinquedo para que se concretize aquela motivação. Sobre esta questão o autor aponta a insatisfação sobre três aspectos que se refere ao entendimento do brinquedo como um símbolo o traduzindo como algo a ser decifrado e compreendido pela criança; a questão de enfatizar a necessidade do conhecimento para o alcance do brinquedo; e o que gera para não compreensão do papel do brinquedo no desenvolvimento da criança. O autor também discute a presença de regras para o uso do brinquedo, o que implica que há regras na situação imaginária e ambas se complementam e são fruto uma da outra.

Além, de outro apontamento bem interessante sobre a ação e significação do brinquedo que se refere ao comportamento da criança frente ao brinquedo que pode acontecer de forma oposta, portanto inesperada. Mediante as ideias a criança analisa o objeto e assim se apropria do conhecimento, assim Vygotsky (2007, p.116) afirma que “É incorreta a afirmação de Goethe de que no brinquedo qualquer objeto pode ser qualquer coisa para uma criança”, e com isso percebe-se que para criança o brinquedo é algo concreto pelo qual se apropria de conceitos e objetos (VYGOTSKY, 2007).

Por fim, Vygotsky (2007) aponta sobre a ação e o significado, e em diferentes momentos as crianças sobrepõe ou um ou outro, de acordo com seu desenvolvimento. Diante disso, o autor conclui que o brinquedo pode proporcionar a criação da zona de desenvolvimento proximal, que fica evidente quando se pensa no brinquedo a partir da relação entre o significado a percepção visual; não se pode conceber o brinquedo como uma atividade sem finalidade; e a criança cria a partir do brinquedo determinando suas ações.

Assim, a proposta feita para ser desenvolvida no CMEI foi a experimentação dos sentidos no cerrado. Para Lipovetsky (1996, p.09) “O organismo humano possui estruturas especializadas em receber determinados estímulos do ambiente, (olhos, ouvidos, boca, fossas nasais e pele), os quais chamamos órgãos dos sentidos”. E ainda entende-se que a percepção do meio ambiente pela criança bem com as experiências sociais vivenciadas são elementos fundamentais para o desenvolvimento motor e psíquico infantil (MARCONDES, 2003).

Diante disso, percebe-se que os órgãos do sentido servem tanto para o reconhecimento das funções triviais como visão, olfato, paladar, audição e tato, quanto para a complexa associação destas funções com as manifestações comportamentais da criança diante das fontes destes estímulos. Os sentidos do olfato e do paladar podem estar associados com um comportamento aversivo a determinados alimentos com sabor desagradável ou odores ruins. O tato e a visão encontram íntima relação na expressão do afeto da criança com a mãe que amamenta ou com os colegas de escola que reconhece e abraça. Enquanto a audição serve tanto ao complexo processo de alfabetização e letramento, quanto à socialização do indivíduo durante atividades coletivas (GUYTON; HALL, 2006). Destacam-se estes apenas como exemplos das interfaces entre percepção e expressão comportamental, uma vez que o aprofundamento foge do escopo deste trabalho.

A criança deve ser percebida como sujeito social em formação, e como tal, percebe e interage com o que tem a disposição no meio em que vive. Por conseguinte, a abordagem referente aos órgãos dos sentidos torna-se premissa ao desenvolvimento adequado e ao aprendizado significativo. Os órgãos dos sentidos podem ser abordados associados, então, ao Bioma Cerrado levando a criança a percebê-lo em seus diferentes aspectos. Questões essenciais a serem apresentadas são os conceitos, que se trata de situar sua localização enquanto nosso lócus de moradia, bem como a fauna e flora que fazem parte dele.

5. Resultados

5.1 Observações

Os resultados preliminares são oriundos da observação feita pelas acadêmicas quanto ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com as crianças no CMEI. Durante o primeiro semestre de 2012, período observacional, foi possível identificar a seguinte realidade: o espaço físico e infraestrutura da sala preparado para a regência, as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados, o envolvimento das crianças, o alcance dos objetivos frente às atividades e a elaboração de reflexão teórica acerca das temáticas que surgiram durante o estágio.

Destaca-se em relação ao espaço físico e infraestrutura da sala que o espaço do agrupamento dois refere-se à adaptação de um banheiro para funcionar como sala, assim foi colocado um vaso sanitário e uma pia própria para as crianças, além do chuveiro. Por ser uma adaptação, o espaço antes utilizado exclusivamente como banheiro, foi reorganizado

destinando para uso do banheiro um espaço pequeno, isolado da sala por uma parede que proporciona uma visão, para a professora, do que está acontecendo na sala, embora também apresente divisão com pilastra que escurece, isola e divide as crianças em dois ambientes. Quanto a infraestrutura possui um armário com subdivisões para cada criança, duas televisões, um DVD com videokê, colchonetes, uma estante com brinquedos e um trocador de fraldas.

Essa condição do espaço físico do CMEI se opõe ao que é preconizado pelo Ministério da Educação, uma vez que

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2006, p.16).

As atividades desenvolvidas, os recursos utilizados, e o envolvimento das crianças, mantiveram um padrão durante as observações, que apresentou a seguinte sequência: lanche coletivo, momento de leitura e contação de histórias, brincadeira da corrida, brincadeira da motocicleta, jantar coletivo, escovação, exibição de vídeo e entrega das crianças aos pais. Diante destas atividades destacam-se os momentos do cuidar, do educar e do brincar, com ênfase para as brincadeiras que podem propiciar uma prática que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento da criança conforme o que está previsto no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de que “O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional” (BRASIL, 1998, p.91). Houve uma predominância de brincadeiras livres, no entanto, mesmo mediante a liberdade de brincarem de forma criativa e inventiva houve durante boa parte do tempo de desenvolvimento das atividades a mediação da professora regente para que a opção de brincadeira feita pelas crianças fosse potencializada de significados.

Diante desta interação professora-criança, criança-criança, nota-se a interação e possibilidades advindas desta forma de fomentar a formação humana e social destes atores envolvidos no processo de aprendizagem, uma vez que o alcance dos objetivos foi atingido mediante a participação e curiosidade despertada para outras vivências ainda não experimentadas, como por exemplo, o desenvolvimento da imaginação por meio da contação

de histórias, a criatividade nas brincadeiras inventadas por eles junto com seus pares, entre outros.

5.2 Regências

Durante as observações feitas muitas temáticas surgiram neste processo com o direcionamento para que fosse abordado sobre a percepção da criança frente o que está a sua volta, e assim definiu-se enquanto proposta “Os cinco sentidos no Cerrado”, com a finalidade de explorar junto às crianças as experiências sensoriais relacionadas com as características do bioma. Os temas trabalhados foram didaticamente divididos em cinco regências, a saber: (1) “Hoje é dia de tocar no Cerrado”; (2) “Hoje é dia de degustar”; (3) “Hoje é dia de cheirar”; (4) “Hoje é dia de observar; e (5) “Hoje é dia de ouvir”.

Durante as atividades realizadas observou-se relativa homogeneidade do comportamento do grupo quanto à concentração, participação e interação com os pares e professoras. O eixo temático permeou as atividades por meio dos conhecimentos e símbolos apresentados em cada regência. Foram descritas e analisadas as atividades realizadas e as respostas das crianças diante da aplicação dos recursos previstos no planejamento e abordagem metodológica, partindo da tríade cuidar, educar e brincar.

Cumpramos ressaltar que nem todas as atividades previstas foram realizadas, isto é, em função de respeitarmos o ritmo das crianças em cada regência feita, sempre mesclando atividades livres e dirigidas para explorar o potencial de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Descrevem-se como atividades: necessidades orgânicas (alimentação, banho, sono), música, pirâmide alimentar, plantação de mudas, manipulação de objetos, dramatização, pintura, desenho, brincadeiras, observação de imagens e contação de histórias. Todas foram permeadas com o lúdico, buscando a socialização e interação entre as crianças para uma aprendizagem coletiva e significativa.

No que se refere às necessidades orgânicas (alimentação, banho, escovação dental), as crianças são totalmente independentes ao utilizarem os utensílios no refeitório, ao participarem do banho e apenas com relação a escovação dental precisam de auxílio pelo fato do não desenvolvimento da coordenação motora necessária nesta faixa etária (dois anos). Esta prática mais autônoma é o que está previsto no PPP da escola e o que é desenvolvido no sentido de “[...] elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais” (BRASIL, 1998, p.45).

Mesmo dentro da perspectiva autônoma se entrelaça a questão afetiva no sentido de formar crianças seguras. Trata-se de que

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p.24).

Além das atividades já citadas acima, cabe ênfase para algumas para além das necessidades orgânicas, como: (1) percepção do tato, com os olhos vendados, dos frutos do cerrado sendo sentidos com os pés; (2) construção de pirâmide alimentar, abordando os princípios da alimentação saudável e características das frutas; (3) preparação da terra para plantação de alecrim e arruda, de forma associada à retomada da cantiga de roda “alecrim”; (4) percepção do cheiro, com os olhos vendados, quanto aos frutos do cerrado; (5) relação entre a fauna do cerrado, o uso de fantoches de animais do cerrado e da paisagem típica do bioma, (6) produção de roda com as músicas “a canoa virou”, “o sapo não lava o pé”, “alecrim”, “peixe vivo”, entre outras; (6) produção de desenhos, modelos como massa de modelar, elaboração de modelo simulando cobra e pintura de gravuras; e (7) contação de histórias infantis como: “Deu queimada no cerrado” e “Os três porquinhos caititu e o lobo guará”.

No que se refere à percepção do tato, com os olhos vendados, dos frutos do cerrado sendo sentidos com os pés houve uma boa participação das crianças que se interessaram pelos diferentes produtos trazidos do cerrado. Mostrou-se a semente de baru, olho-de-cabra, a cabaca, entre outros. Esse interesse pode ser percebido de acordo com Silva e Valiengo (2010, p.21), porque

A criança, durante os três primeiros anos de vida, passa por várias transformações significativas. Nesse período se apropria de conhecimentos como a variedade de objetos, ampliação do vocabulário por meio da linguagem oral e observa as regras rudimentares de comportamentos sociais.

Na construção de pirâmide alimentar, abordou-se os princípios da alimentação saudável e características das frutas sendo reforçados, cores, formatos e paladar. A preparação da terra para plantação de alecrim e arruda foi associada à retomada da cantiga de roda “alecrim” onde precisaram participar ativamente para que fosse feita a plantação. A percepção do cheiro, com os olhos vendados, quanto aos frutos do cerrado, provocou curiosidade. A relação entre a fauna do cerrado e a paisagem típica do bioma os despertou para o contexto loco regional sendo usados fantoches dos animais do cerrado.

Cabe ressaltar que dentre as atividades desenvolvidas com as crianças sempre estava presente a música para o enfoque lúdico facilitando a abordagem das questões inerentes ao

que estava sendo desenvolvido no projeto. Esta prática da abordagem musical, segundo Nogueira (2003) repercute no desenvolvimento social, afetivo, e cognitivo da criança o que representa proporcionar uma formação integral. O grande destaque foi “alecrim” e teve a oportunidade de ser vivenciado pelas crianças com o próprio instrumento.

Todas essas atividades só foram possíveis de serem realizadas de forma adequada pelo fato de serem replanejadas mediante a observação necessária para que se reconduza o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

A observação também deve ser planejada para que o professor possa perceber manifestações importantes das crianças. Por meio dela, pode-se conhecer mais acerca do que as crianças sabem fazer, do que pensam a respeito dos fenômenos que observam, do que ainda lhes é difícil entender, assim como conhecer mais sobre os interesses que possuem. A prática de observar as crianças indica caminhos para selecionar conteúdos e propor desafios, a partir dos objetivos que se pretende alcançar por meio deles. O trabalho de reflexão do professor se faz pela observação e pelo registro (BRASIL, 1998, p.203).

Levando em consideração esta observação, outras três atividades tiveram destaque nos registros das acadêmicas: a abordagem quanto à produção de desenhos, massa de modelar, uso de fantoches destacando o paladar e a confecção de uma cobra de pano simulada para estímulo das artes visuais. Aponta-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc (BRASIL, 1998, p.84).

Sobre a contação de histórias destacou-se a necessidade da criança experimentar de forma concreta o que está sendo exposto de forma oral, como

Inicialmente a narrativa da criança pequena se dá por meio de relato de origem perceptiva e motora, relacionando objeto de acordo com a relação dele na atividade, no qual a criança busca o equilíbrio entre causas e efeitos, ou seja, a proporção entre a ação e resultado, a harmonia entre as partes (SILVA E VALIENGO, 2010, p.22).

As crianças participaram muito da contação de histórias e conseguiram visualizar a fauna e a flora mediante a literatura a respeito. Essas atividades tiveram grande impacto para as crianças, uma vez que apresentou novos símbolos e reforçaram outros já abordados em práticas pedagógicas anteriores.

5. Considerações finais

A prática de estágio do curso de pedagogia torna-se fundamental no processo de formação de futuros pedagogos, uma vez que proporciona a vinculação da teoria com a prática produzindo à práxis do trabalho docente, além da formação humana constituída também como mais uma experiência de vida na perspectiva da relação interpessoal, enfim trata-se de processo formativo para todos os que se constituíram atores daquele lócus de aprendizagem.

Em relação as crianças percebeu-se como ponto crucial na educação infantil a presença da tríade “educar, brincar e cuidar”, que definiu a prática pedagógica no contexto das refeições, higienização pessoal, cantigas, dramatização, dinâmicas, plantação de mudas e manipulação de objetos representativos da fauna e flora. Pode-se afirmar que essas atividades se entrelaçaram e se complementaram no sentido do aprendizado e desenvolvimento das crianças durante as regências, tanto nas ações orgânicas e afetivas do cuidar, quanto nas brincadeiras dirigidas e/ou livres no brincar e educar simultaneamente. Nesse sentido, as atividades programadas foram adaptadas em vários momentos para adequar ao ritmo das crianças, despertando-as dentro da proposta, embora para o que fosse interesse naquele momento.

Considera-se que a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil está interligada com a formação humana e social desta criança que está inserida na sociedade, portanto percebe este mundo por meio dos sentidos, incluindo o contexto loco regional o cerrado. Assim, estes conceitos, uma vez internalizados, produziram curiosidade das crianças em relação ao seu próprio corpo e suas sensações e percepção do que estava a sua volta, além de ter despertado para o conhecimento e preservação da fauna e flora.

Referências

BARBOSA, I. G; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. O Professor e o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). *Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. cap. 8. p.133-150.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência da cultura. In: CORSINO, P. *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores associados, 2009. Cap. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

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

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI). *PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO*. 2012.

COELHO, I. M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade*. São Paulo: Papyrus, 2006.

DAMÁZIO, R. L. *O que é a criança*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FRANCO, L. L. M. M. *Os Processos Formativos dos Professores dos Cursos de Graduação em Odontologia no Estado de Goiás e o Contexto de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais*. Dissertação (Mestrado em Clínicas Odontológicas) – Faculdade de Odontologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

GIANSANTI, R. *Biomás Brasileiros: parte 04 – Cerrado*. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

GOLDSCHMIDT, A. I. *et al.* A importância do lúdico e dos sentidos sensoriais humanos na aprendizagem do meio ambiente. Disponível em: <www.sieduca.com.br/2008/admin/upload/70.doc>. Acesso em: 20 out. 2012.

GUYTON, A.C.; HALL, J.E. *Tratado de Fisiologia Médica*. 11ª ed. Rio de Janeiro, Elsevier Ed., 2006.

LIPOVETSKY, N. *Ciências: Sentidos do Corpo humano – 1ª série*. Goiânia: Estado de Goiás – Secretaria de Educação e Cultura, 1996.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.111, p. 115-133, dez., 2000.

MARCONDES, E. *Pediatria Básica*. 95. ed. São Paulo: Sarvier, 2003.

NOGUEIRA, M. A. A Música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, v. 5, n. 2, dez, 2003. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html>. Acesso em: 12 mai. 2012.

NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Autores Associados, 2009. p.33-47.

OLIVEIRA, M. K, de. *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, M. J. da; VALIENGO, A. O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. *Revista Interfaces*, ano 2, n.2, out., 2010. Disponível em:<
<http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/2/2.pdf#page=23>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

VALDEZ, D. *Deu Queimada no Cerrado*. Goiânia: Canône, 2011a.

VALDEZ, D. *Os Três Porquinhos Caititus e o Lobo-Guará*. Curitiba: Base Editora, 2011b.

VASCONCELLOS, C. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 26. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOSTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.