



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADOS À EDUCAÇÃO (CEPAE)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (DEI)

Agrupamento Lobo Guará – Plano de Trabalho

Professoras: Beatriz Silva Tavares e Poliana Carvalho Martins

Bolsistas de Ensino: Bárbara Souza e Kellen

Estagiários (as): Pedro Paulo Galdino e Elizabeth Sandoval

Introdução

Desenvolver um plano de trabalho para um agrupamento de Educação Infantil requer pensar a tríade destinatário – conteúdo – forma (MARTINS, 2015) modulado pelo par dialético objetivo/avaliação (FREITAS, 1995). Elkonin (2017) nos afirma que a educação proposta nas corretas bases do desenvolvimento psíquico, de certa forma que leve em consideração as leis de sucessão dos períodos da infância bem como suas forças motrizes terá mais chances de favorecer o pleno desenvolvimento do educando.

Neste sentido, o presente documento propõe-se a desvelar as principais características do sujeito para quem dirigimos o trabalho docente: a criança de 2-3 anos, expondo como propomos o ensino para essa criança, bem como quais são os conhecimentos adequados à ela, quais as finalidades do ensino nesse grupo e seus critérios de avaliação.

O grupo Lobo Guará é constituído por doze vagas para crianças, sendo 7 integrais e 5 parciais da faixa etária entre dois e três anos de idade que apresentam processos de aprendizagem e desenvolvimento em níveis diferentes. Temos como objetivo trabalhar o eixo norteador: as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010), por meio de atividades que perpassem os conhecimentos das áreas de conhecimento, preferencialmente as quatro temáticas (Linguagem, Artes, Jogos, brinquedos e brincadeiras e Ciências da Natureza/Geografia da Infância) que compõem o currículo do Departamento de Educação Infantil. As constantes intervenções realizadas pelos professores possibilitam a ampliação dos conhecimentos existentes, apropriação dos diferentes elementos da cultura e proporcionará aprendizagens significativas.

Justificativa

O plano de trabalho do grupo Lobo Guará tem o objetivo de orientar as práticas educativas no ano de 2018. Neste sentido considera-se importante as contribuições e as discussões a respeito das interações de ordem social presentes nos trabalhos de Lev Vigotski (2001, 1996), Elkonin (1998) que abordam essa temática pela perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, sendo esse conceito determinante na obra dos autores. A psicologia histórico cultural, abordagem que é subsidiada por essa perspectiva teórica, defende que o desenvolvimento do comportamento complexo tipicamente humano, não é algo inato ou natural. Segundo Oliveira, (2011, p. 21), o “desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento, nem apenas de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento”. Essas interações ocorrem por meio de troca entre o sujeito e o mundo, troca esta realizada de ambos os lados, não se atendo apenas a esses dois elementos. Nesse movimento novos elementos vão aparecendo e fazendo parte do processo.

Nesse sentido, as características do indivíduo e o conhecimento que ele tem do mundo são construídos especialmente nas relações interpessoais em que ele se envolve e que o levam a atribuir sentido às situações, e apropria-se de formas de agir, sentir e pensar vigentes na cultura. É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 22 - 21).

Partindo dessa concepção, desejamos apresentar as principais características da criança de 2-3 anos. Para tanto vamos nos apoiar na Psicologia Histórico Cultural, como afirmado acima, para estabelecer marcos de orientação ao trabalho docente e não como forma de naturalizar o desenvolvimento do indivíduos meramente adaptando-o a fases ou estágios pré-existentes. (PASQUALINI, 2013).

Segundo Chaves & Franco (2016) a criança de 2-3 anos está na fase que Vigotski (1996) denomina de infância precoce, que compreende de um aos três anos de idade. Neste período a criança experimenta a unidade das funções sensoriais e motoras e a percepção é a função psicológica predominante que subordina a memória, a atenção e o pensamento. Neste momento de vida “a criança estabelece relações entre os objetos, já tem atividade intelectual, embora não recorde” (p. 113). Uma outra característica que Vygotski (1996) ressalta que é a percepção do adulto e da criança.

A atividade guia desse período de vida é objetal manipulatória. O maior desenvolvimento motor, a maior autonomia e rudimentos de expressão verbal no final do primeiro ano de vida promovem uma nova inserção da criança na realidade “o adulto deixa de ser o centro da atenção e entram em cena os objetos antes apresentados para a criança, que agora podem ser livremente alcançados e explorados por ela própria; desenvolve-se então a atividade objetal manipulatória” (CHAVES & FRANCO, 2016, p. 113).

Segundo as autoras o interesse das crianças pelos objetos se afirma e elas exploram não apenas seus aspectos físicos, mas também sua função social. Elas seguem explicando que a criança não se contenta mais com as “mudas” do adulto lhe ensinar, ela busca informações, explicações, o que implica o uso da linguagem oral. É nesse processo que há o encontro do pensamento com a linguagem. Se no primeiro ano de vida essas duas funções se desenvolveram de forma independente, agora elas se cruzam e,

A apropriação da linguagem irá duplicar o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos na sua ausência para além das coisas observáveis e manipuláveis diretamente. A possibilidade de superar os limites da experiência sensorial amplia drasticamente o mundo da criança. É importante ressaltar que as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento e vão surgindo em seu percurso histórico – e todo esse processo se faz por meio da mediação do outro. O adulto nomeia os objetos para a criança e lhes atribui significados (CHAVES & FRANCO, 2016, p. 115).

Essa mudança tem grande impacto na vida da criança que toma consciência de si e dos outros e, na segunda fase da infância precoce há a expressão “eu sou” possibilitando autonomia e auto afirmando-se. Oliveira (et al., 2011) nos mostra que a criança nessa faixa etária está constituindo o papel do outro, real ou imaginário e muitas vezes para perceber o outro se opõem a ele, isso é possível pois ocorreu um aumento na capacidade simbólica, que vai ter um papel importante no desenvolvimento da linguagem.

O pensamento que se desenvolve nesse momento, apoiado na percepção é o pensamento sincrético, que realiza associação por meio de impressões subjetivas atribuídas de forma emocional e subjetiva. O papel do adulto é essencial nesse momento pois a o uso social que ele faz da palavra é que possibilita a criança compreender como ela se relaciona com a realidade.

Desta forma a criança amplia sua capacidade de abstração e generalização no processo de atribuição de significados aos objetos, especialmente àqueles que estão presentes no jogo infantil. Este, já evoluiu, não é mais apenas a manipulação de objetos, torna-se um “quase

jogo” pois segundo (CHAVES & FRANCO, 2016) apesar da criança já usar o objeto substituto ela ainda não cria situações fictícias plenamente.

Entretanto, as autoras apontam que estes já são indícios da nova atividade guia que vem se consolidando à medida que a criança se percebe capaz de realizar ações autonomamente sem a ajuda do adulto. Porém ela tem condições de realiza-las completamente, essa contradição pode criar uma crise – conhecida como crise dos 3 anos. É no brinquedo que a criança resolve a tensão entre o que é capaz de fazer e o que deseja fazer, assim surge o jogo de papéis.

Destacam-se, nesse sentido, as relações entre pensamento e linguagem a partir do estudo da fala, compreendida como algo maior que a palavra, que é a unidade da linguagem e do pensamento. Isso significa que compreender o significado das palavras exige uma complexa elaboração do pensamento, em que a memória e a atenção voluntária se constituem como essenciais ao processo de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001).

A criança compreendida como sujeito traz consigo não apenas conhecimentos sistematizados e internalizados, mas diversos contextos sociais carregados de experiências de seu cotidiano. Por isso, a partir de problematizações em diálogos há possibilidade de constituição de novos saberes e conhecimentos, para além de acúmulos de informações. É na interação com o outro que ocorrem as experiências de relações mais simples da realidade para as mais complexas até a possibilidade de explicar os fatos de forma consciente.

Na interação as relações se estabelecem, portanto os conhecimentos construídos coletivamente se expandem, e os conhecimentos já existentes se manifestam, sendo adquirido um conhecimento construído e compartilhado. A criança como sujeito ativo nesse processo é um sujeito de fala, pois a palavra não é apenas som, mas também pensamento e ação. No diálogo, os significados das vivências são trazidos, bem como papel ativo na comunicação, valorizando a relação dialógica entre os sujeitos.

Objetivo Geral

Possibilitar a apropriação dos comportamentos complexos tipicamente humanos, partindo da atividade-guia referente à esta faixa etária e perpassando pelas dimensões do cuidar e educar.

Objetivos Específicos

- Promover o desenvolvimento da autonomia para a contemplação das necessidades humanas elementares, as quais caracterizam-se como comportamentos complexos tipicamente humanos, em que prevalece a dimensão sócio-cultural sob a dimensão biológica.
- Promover a ampliação da dimensão locomotora, propiciando o domínio da marcha ereta, o saltar, o rolar, o trepar, o arremessar, o correr, características relevantes para que a criança desenvolva a autonomia necessária para explorar, interagir e brincar.
- Oportunizar atividades que contemplem a atividade guia desta faixa etária, nomeada como “*atividade objetal manipulatória*”, possibilitando a exploração dos espaços, objetos e brinquedos através da percepção.
- Sistematizar atividades que possibilitem a identificação e a exploração dos objetos através das palavras, possibilitando à criança a compreensão de sua utilidade social e o entrecruzamento entre linguagem, pensamento e ação.
- Propiciar através da intencionalidade pedagógica e da mediação docente o desenvolvimento do jogo simbólico, caracterizado como atividade-guia da faixa etária subsequente, materializando o movimento a partir da Zona de Desenvolvimento Atual para alcançar a Zona de Desenvolvimento Iminente.
- Oportunizar a apropriação da rotina referente à organização do trabalho pedagógico no Departamento de Educação Infantil (DEI), seja relacionado às especificidades do Agrupamento Lobo-Guará, seja relacionado à totalidade desta instituição.

Metodologia

A práxis educativa do presente plano de trabalho é embasada na teoria Histórico-Cultural que se pauta no método materialismo histórico dialético, cujo foco é o trabalho coletivo e a ação qualitativa na intervenção e transformação da realidade. A característica básica da ação pedagógica assentada na dialética é, sobretudo, qualitativa e histórica, em que análise e síntese possuem dimensões criativas e de unidade, análise e síntese são ações orgânicas de leitura e interpretação da constituição do Real, bem como, de sua transformação.

Dessa forma, o trabalho coletivo, que permite a interação, torna-se necessário ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois sua base metodológica está atrelada a um processo contínuo, dinâmico e complexo de problematização, diagnóstico, análise, sistematização, reflexão, aprofundamento e socialização da realidade com criticidade.

Sendo assim, Vasconcellos (2010, p.147) afirma que:

A **problematização** como um elemento nuclear da metodologia de trabalho em sala de aula, já que, se forem adequadamente captadas, as perguntas poderão provocar e direcionar, de forma significativa e participativa, o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, sendo também um elemento mobilizador para essa construção (VASCONCELLOS, 2010, p. 147, grifos do autor).

As ações propostas neste plano de trabalho permitem que a criança reelabore a realidade em que vive e não apenas a reproduza como uma mera adaptação. É preciso compreendê-la em sua complexidade com possibilidades de ressignificação e participação. Nesse processo de formação a ação pedagógica na construção da identidade, e no entrecruzamento entre ação, linguagem e pensamento, além de novas relações sociais visa efetivar a compreensão de sujeito, através do contato com objetos e a conscientização e responsabilização para com o outro em meio à diversidade.

Dessa forma, há o incentivo a autonomia, no sentido de conciliar os próprios interesses com os das demais crianças, para que haja essa percepção do outro por meio de práticas solidárias. É importante que as crianças percebam as conquistas umas das outras, com um olhar que contribua para a humanização, isto é, na promoção à vida em sociedade. Entende-se que as práticas devem ser significativas para não subordinar os conhecimentos ao cotidiano das crianças, em que a supervalorização do cotidiano legitima o campo das desigualdades e do preconceito.

Assim, as brincadeiras estão presentes como atividades que proporcionam situações nas quais significados e sentidos são explorados, criando condições para uma transformação significativa na consciência infantil, por meio da interação e comunicação das crianças nos conflitos e hipóteses para resolução dos mesmos e na percepção de si e do outro. Favorecendo também a apropriação dos signos sociais. Sendo propiciadas atividades com diferentes grupos etários para promover as interações entre crianças de outras faixas etárias, com o intuito das crianças ampliarem e ressignificarem seus conhecimentos, podendo experimentar outras possibilidades.

Dentre inúmeras metodologias que poderiam auxiliar na tentativa de os educadores alcançarem os objetivos traçados, destacamos as seguintes:

- ♣ Jogos, caminhada, deslocamento, movimento corporal, equilíbrio e postura;
- ♣ Rodas de conversa;
- ♣ Rodas de contação, dramatização e criação de histórias;
- ♣ Rodas de expressão musical, destacando a fruição, o canto e a dança;

- ♣ Brincadeiras e cantigas de roda;
- ♣ Proposição de acordos de regras junto com as crianças;
- ♣ Brincadeiras de faz-de-conta;
- ♣ Passeios internos e externos ao Departamento de Educação Infantil CEPAE-UFG, além da realização de atividades em diferentes espaços;
- ♣ Incentivo ao uso do vaso sanitário, da pia, do chuveiro e da troca de roupa de forma autônoma, assim como nas refeições, com o uso de talheres (pratos e colheres);
- ♣ Atividades utilizando vários materiais artísticos, como instrumentos musicais, livros, tintas, etc.;
- ♣ Atividades que envolvam desenhos, recorte, colagem, texturas e diferentes objetos;
- ♣ Atividades com massinhas de modelar;
- ♣ Massagem.

Avaliação

No Departamento de Educação Infantil (CEPAE – UFG) a concepção sobre os processos e os instrumentos avaliativos da Educação Infantil são concebidos de forma indissociada do cuidar e do educar, da relação professor(a)/criança, criança/criança, e de outros elementos que constituem a totalidade da formação da mesma, baseados na organização da proposta curricular do DEI/CEPAE que se materializará de forma contínua e processual, contribuindo qualitativamente para a construção do conhecimento da criança. A avaliação centra-se nos processos de ensino-aprendizagem, na individualidade e em coletividade, bem como, na sua relação com o outro e com o ambiente ao seu redor, marcada pelo diálogo, envolvendo participação efetiva e responsabilidade com autonomia.

A avaliação é compreendida como um processo contínuo, visto que, este instrumento necessita estar atrelado à apreensão dos elementos da cultura, complexificação do pensamento e ampliação da consciência. A avaliação é, portanto, 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 criança/ambiente, no sentido de garantir a qualidade da práxis pedagógica.

A avaliação não tem como *locus* o desenvolvimento de uma criança em detrimento à outra, tão pouco 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.

Referências

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.

CHAVES, M.; FRANCO, A.F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M. BRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D.B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGARENZI, A. M.; PUENTES, R.V. (orgs). Ensino desenvolvimental: antologia: Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

FREITAS, L.C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A.C.G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil. IN: Cadernos de Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

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

PASQUALINI, J. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A.C. G. Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 20ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.