

Encontro Nacional
dos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental

XXI ENEI III ENEF

Encontro Nacional
de Educação
Infantil



A CRIANÇA PESQUISADORA: SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Período: 25, 26 e 27 de junho de 2025

Local: Hotel Praiamar

Realização



Apoio



Patrocínio





ORGANIZADORES DOS ANAIS:

CLARICE FERREIRA GUIMARÃES DIÓGENES
GILDENE LIMA DE SOUZA FERNANDES
MANOILLY DANTAS DE OLIVEIRA
MARIANNE DA CRUZ MOURA
SARA MARIA PINHEIRO PEIXOTO

CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DO III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NATAL/RN

2025

1ª EDIÇÃO

enei.ce.ufrn





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (NEI-CAP/UFRN)**

Reitor: Prof. Dr. José Daniel Diniz Melo

Diretora do Centro de Educação: Prof. Dr.^a Cynara Teixeira Ribeiro

Diretora do NEI: Prof.^a Dr.^a Denise Bortoletto

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UFRN

Biblioteca Setorial do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP)

Encontro Nacional de Educação Infantil e Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (21.: 2025: Natal, RN)

Caderno de programação e anais do XXI Encontro Nacional de Educação Infantil e III Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 25 de junho a 27 de junho de 2025 [recurso eletrônico] / organização: Clarice Ferreira Guimarães Diógenes ... [et al]. – Dados eletrônicos. Natal, RN : Núcleo de Educação da Infância, 2025.

505 p.: il. -

ISBN: 978-65-01-58472-0

Modo de acesso: <https://www.nei.ufrn.br/repositorio>

1. Infância – Natal, RN – Congresso. 2. Pesquisa - Natal, RN - Congresso. 3. Pedagogia crítica – Natal, RN - Congresso. I. Diógenes, Clarice Ferreira Guimarães. II. Título.

CDU 373(813.2)

Bibliotecária: Milena de Macedo Barbosa Nascimento CRB15-381



COMISSÕES

COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO

ANA KARLA PESSOA PEIXOTO BEZERRA – UFRN

LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES – UFRN

COMISSÃO ORGANIZADORA

ANA CATHARINA URBANO MARTINS DE SOUSA BAGOLAN – UFRN

CAMILA RODRIGUES DOS SANTOS – UFRN

DANIELLE MEDEIROS DE SOUZA – UFRN

DENISE BORTOLETTO – UFRN

JANAÍNA SPEGLICH DE AMORIM CARRICO – UFRN

KÍVIA PEREIRA DE MEDEIROS FARIA – UFRN

SANDRO DA SILVA CORDEIRO – UFRN

SARA MARIA PINHEIRO PEIXOTO – UFRN

UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONCA PEREIRA - UFRN

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO

CLARICE FERREIRA GUIMARÃES DIÓGENES – UFRN

GILDENE LIMA DE SOUZA FERNANDES – UFRN

MANOILLY DANTAS DE OLIVEIRA - UFRN

MARIANNE DA CRUZ MOURA – UFRN

SARA MARIA PINHEIRO PEIXOTO – UFRN

DIAGRAMAÇÃO

ANA CAROLLYNE DE MEDEIROS – UFRN

CLARICE FERREIRA GUIMARÃES DIÓGENES – UFRN

SECRETARIA

AMANDA FHILLADELFIA BEZERRA SILVA DE MENEZES – UFRN

ANA KARLA PESSOA PEIXOTO BEZERRA – UFRN

BÁRBARA RAINARA MAIA SILVA – UFRN

MARIA JOSÉ CAMPOS FAUSTINO DA SILVA – UFRN

MARIA JOSÉ CAMPOS FERREIRA – UFRN

PATRÍCIA REGINA VIEIRA VIANA DE ANDRADE – UFRN

ÚRSULA GABRIELA DANTAS DE MENEZES – UFRN

VANESSA ALESSANDRA CAVALCANTI PEIXOTO – UFRN

COMISSÃO CIENTÍFICA - COORDENADORES:

GILVÂNIA PONTES – UFRN

KÍVIA PEREIRA DE MEDEIROS FARIA – UFRN

LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES – UFRN

MARIA DA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA ANDRADE – UFRN

REBECA RAMOS CAMPOS DE OLIVEIRA – UFRN



COMISSÃO CIENTÍFICA - AVALIADORES:

ADELE GUIMARAES UBARANA SANTOS – UFRN
 AMANDA FHILLADELFIA BEZERRA SILVA DE MENEZES – UFRN
 ANA CATHARINA URBANO MARTINS DE SOUSA BAGOLAN – UFRN
 BÁRBARA RAINARA MAIA SILVA – UFRN
 BÁRBARA RAQUEL COUTINHO TOSCANO AZEVEDO – UFRN
 BLENDIA CARINE DANTAS DE MEDEIROS – UFRN
 CAMILA RODRIGUES DOS SANTOS – UFRN
 CIBELE LUCENA DE ALMEIDA-UFRN – UFRN
 CLARICE FERREIRA GUIMARÃES DIÓGENES – UFRN
 CLAUDIA ROBERTO SOARES DE MACEDO NAZÁRIO – UFRN
 DANIELLE MEDEIROS DE SOUZA – UFRN
 DENISE BORTOLETTO – UFRN
 DOMINIQUE CRISTINA SOUZA DE SENA MARANHÃO – UFRN
 ELAINE SANTANA DE OLIVEIRA – UFRN
 ELAINE TAYSE DE SOUSA – UFRN
 ELIZABETH CYNTHIA WALTER – UFRN
 ESTHEPHANIA OLIVEIRA MAIA BATALHA – UFRN
 FRANCISCA MARCELA ALVES ARAÚJO – UFRN
 GILDENE LIMA DE SOUZA FERNANDES – UFRN
 GILVÂNIA LIMA DE SOUZA MIRANDA – UFRN
 GISELE DA SILVA BATISTA – UFRN
 ISAURA DE FRANCA BRANDAO – UFRN
 IVONE PRISCILLA DE CASTRO RAMALHO – UFRN
 JANAÍNA SPEGLICH DE AMORIM CARRICO – UFRN
 JOYCE MARIANA ALVES BARROS – UFRN
 KÍVIA PEREIRA DE MEDEIROS FARIA – UFRN
 LAIANY RODRIGUES DE SOUSA – UFRN
 LINDA CARTER SOUZA DA SILVA – UFRN
 LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES – UFRN
 LUCINEIDE CRUZ ARAÚJO – UFRN
 MARIA DA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA ANDRADE – UFRN
 MARIA DE FÁTIMA CESÁRIO LUCAS – UFRN
 MARIA JOSÉ CAMPOS FAUSTINO DA SILVA – UFRN
 MARIA JOSÉ CAMPOS FERREIRA – UFRN
 MARIANNE DA CRUZ MOURA – UFRN
 MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA – UFRN
 MILENA OLIVEIRA DE LIRA – UFRN
 MILENE DOS SANTOS FIGUEIREDO – UFRN
 NATÁLIA CRISTINA DE MEDEIROS – UFRN
 NATHALIA GABRIELLA FERNANDES AGUIAR – UFRN
 NEYSE SIQUEIRA CARDOSO – UFRN
 PATRÍCIA LÚCIA GALVÃO DA COSTA – UFRN
 PATRÍCIA REGINA VIEIRA VIANA DE ANDRADE – UFRN
 PAULO EMILIO EURICH MAITO – UFRN



REBECA RAMOS CAMPOS DE OLIVEIRA – UFRN
RIVALDO BEVENUTO DE OLIVEIRA NETO – UFRN
ROZANA RAMOS NEVES – UFRN
SANDRO DA SILVA CORDEIRO – UFRN
SARA MARIA PINHEIRO PEIXOTO – UFRN
TERESA REGIA ARAÚJO DE MEDEIROS – UFRN
UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONCA PEREIRA – UFRN
ÚRSULA GABRIELA DANTAS DE MENEZES – UFRN
VANESSA ALESSANDRA CAVALCANTI PEIXOTO – UFRN

COMISSÃO CULTURAL

ANA KARLA PESSOA PEIXOTO BEZERRA – UFRN
CIBELE LUCENA DE ALMEIDA – UFRN
LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES – UFRN
MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA – UFRN
NATÁLIA CRISTINA DE MEDEIROS – UFRN
NATHALIA GABRIELLA FERNANDES AGUIAR – UFRN
PAULO EMILIO EURICH MAITO – UFRN
UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONCA PEREIRA – UFRN

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO

ANA CAROLLYNE DE MEDEIROS – UFRN
ANA KARLA PESSOA PEIXOTO BEZERRA – UFRN
DOMINIQUE CRISTINA SOUZA DE SENA MARANHÃO - UFRN
IVONE PRISCILLA DE CASTRO RAMALHO – UFRN
LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES – UFRN
LUCINEIDE CRUZ ARAÚJO – UFRN
MILENA OLIVEIRA DE LIRA – UFRN
MILENE DOS SANTOS FIGUEIREDO – UFRN
ÚRSULA GABRIELA DANTAS DE MENEZES – UFRN

COMISSÃO DE PATROCÍNIO

ANA CATHARINA URBANO MARTINS DE SOUSA BAGOLAN – UFRN
ANA KARLA PESSOA PEIXOTO BEZERRA – UFRN
UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONCA PEREIRA – UFRN

COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA

ADELE GUIMARÃES UBARANA SANTOS – UFRN
ADRIANA PAULA DA SILVA ELEUTERIO – UFRN
CLÁUDIA VARELA FERREIRA – UFRN
ELAINE SANTANA DE OLIVEIRA – UFRN
ESTEPHANIA OLIVEIRA MAIA BATALHA – UFRN
FRANCISCA MARCELA ALVES ARAÚJO – UFRN
GISELE DA SILVA BATISTA – UFRN
JOYCE MARIANA ALVES BARROS – UFRN



MARIA DE FÁTIMA CESÁRIO LUCAS – UFRN
ROSÂNGELA DE ANDRADE SILVA CASTANHA – UFRN
VANESSA ALESSANDRA CAVALCANTI PEIXOTO – UFRN

COMISSÃO DE ACESSIBILIDADE

ANA CATHARINA URBANO MARTINS DE SOUSA BAGOLAN – UFRN
ELAINE TAYSE DE SOUSA – UFRN
ELIZABETH CYNTHIA WALTER – UFRN
LINDA CARTER SOUZA DA SILVA – UFRN
NATHALIA GABRIELLA FERNANDES AGUIAR – UFRN
RIVALDO BEVENUTO DE OLIVEIRA NETO – UFRN

COMISSÃO DE VISITA AO NEI

CIBELE LUCENA DE ALMEIDA-UFRN – UFRN
DANIELLE MEDEIROS DE SOUZA – UFRN
GILVÂNIA LIMA DE SOUZA MIRANDA – UFRN
SANDRO DA SILVA CORDEIRO – UFRN



SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO	09
2.	CADERNO DE PROGRAMAÇÃO.....	10
2.1.	PROGRAMAÇÃO GERAL	11
2.2.	CONFERÊNCIAS	14
2.3.	MESAS REDONDAS.....	15
2.4.	MINICURSOS	16
2.5.	PROGRAMAÇÃO (SIMPÓSIOS)	18
2.6.	PROGRAMAÇÃO (GTs)	21
3.	ANAIS	37
3.1.	SIMPÓSIO 01 - EDUCAÇÃO, CRIANÇA, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO.....	38
3.2.	SIMPÓSIO 02 - LINGUAGENS, LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DA INFÂNCIA	72
3.3.	SIMPÓSIO 03 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS	94
3.4.	GT1 - RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA	101
3.5.	GT2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA	117
3.6.	GT3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	149
3.7.	GT4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	313
3.8.	GT5 - MOVIMENTOS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS (EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO)	431
3.9.	GT6 - INCLUSÃO DIGITAL E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	440
3.10	GT7 - ARTE NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS	459



1. APRESENTAÇÃO

O Encontro Nacional de Educação Infantil, em sua 21ª edição, e o Encontro Nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental - ENEI/ENEF, em sua 3ª edição, tiveram como tema **A CRIANÇA PESQUISADORA: SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS**.

O evento apresentou reflexões ancoradas nos estudos sociais sobre as crianças e infâncias, especialmente com base na Sociologia da Infância, abordando a pesquisa científica e as práticas das/nas/com as infâncias, de modo a posicionar a criança no centro do debate, encarando-a como produtora de cultura.

A programação incluiu temas como: práticas pedagógicas investigativas com crianças; questões éticas na pesquisa científica com as infâncias, além de cultura e cotidiano escolar. O evento foi composto por conferências, mesas-redondas, visitas ao NEI, apresentações em grupos de trabalho e simpósios.

O ENEI/ENEF 2025 contou com apoio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por meio do Edital nº 14/2024 do Programa de Apoio a Eventos no País para a Educação Básica, e da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFRN, via Programa de Pesquisa do NEI - PRONEI.

A realização foi do Núcleo de Educação da Infância, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A organização e execução ficaram a cargo da equipe de professores, gestores e de servidores técnicos do NEI, cuja atuação e reflexões tiveram como foco a construção colaborativa e consciente de uma educação inovadora de qualidade.

A equipe organizadora do ENEI/ENEF 2025 se sentiu honrada em receber pensadores da educação que, com suas vozes, práticas, estudos e ideias trouxeram cor, criatividade e competência para celebrar o vigésimo primeiro ano deste importante evento.

Equipe Organizadora do ENEI/ENEF



2. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO



2.1 PROGRAMAÇÃO GERAL

25 de junho de 2025	
Atividade	Conferencista/palestrante
Manhã	
Credenciamento dos inscritos Horário: 08h às 09h	
Solenidade de abertura e apresentação cultural Horário: 09h às 09h30	
Conferência 01: “A criança no centro do debate: as contribuições da Sociologia da infância” Horário: 09h30 às 10h30 Mediadora: Prof. Dra. Denise Bortoletto – NEI/CAP-UFRN	Prof. Dra. Natália Fernandes - Universidade do Minho Centro de Investigação em Estudos da Criança, Portugal
Intervalo/Networking 10h30 às 11h	
Mesa redonda 01: “Práticas pedagógicas investigativas com crianças: diferentes abordagens metodológicas e curriculares” Horário: 11h às 12h Mediadora: Prof. Dra. Marianne da Cruz Moura – NEI-CAP-UFRN	Prof. Dra. Denise Maria Carvalho Lopes - Centro de Educação - UFRN Prof. Dra. Danielle Medeiros de Souza - NEI/CAP-UFRN
Tarde	
Abertura das atividades e apresentação cultural Horário: 13h30 às 14h	
Mesa redonda 02: “A pesquisa das/nas/com as infâncias: a circulação científica em Educação” Horário: 14h às 15h Mediadora: Prof. Dra. Blenda Carine Dantas de Medeiros - NEI/CAP-UFRN	Prof. Dra. Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas - Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro Prof. Dra. Mariangela Momo - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conferência 02: “Cultura e cotidiano escolar na pesquisa	Prof. Dra. Nilda Guimarães Alves – Universidade do Estado do Rio de



25 de junho de 2025	
Atividade	Conferencista/palestrante
com as infâncias” Horário: 15h às 16h Mediadora: Prof. Dra. Maristela de Oliveira Mosca - NEI/CAP-UFRN	Janeiro
Coffee break e apresentação cultural 16h às 17h	

26 de junho de 2025	
Manhã	
Grupos de trabalho e simpósios Horário: 08h às 12h	
Tarde	
Visita de estudos ao Núcleo de Educação de Infância – Colégio de Aplicação da UFRN Horários: Grupo 1: 14h às 15h / Grupo 2: 15h15 às 16h15 Local: NEI/CAP-UFRN	
Minicursos Horário: 14h às 17h	

27 de junho de 2025	
Atividade	Conferencista/palestrante
Manhã	
Abertura das atividades e apresentação cultural Horário: 08h30 às 09h	
Mesa redonda 03: “Pesquisas desenvolvidas com crianças” Horário: 09h às 10h Mediadora: Prof. Dra. Uiliete Marcia Silva de Mendonça Pereira – NEI/CAP-UFRN	Prof. Ms. Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo - NEI/CAP-UFRN Prof. Dra. Sayonara Fernandes da Silva IFESP - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy/Secretaria



	Municipal de Educação de Natal
Intervalo/Networking 10h às 10h30	
Mesa redonda 04: “Sou/fui uma criança pesquisadora: o impacto na formação ao longo da vida” Horário: 10h30 às 11h30 Mediadora: Prof. Ms. Adele Guimaraes Ubarana Santos - NEI/CAP-UFRN	Prof. Dra. Rebeca Ramos Campos de Oliveira – NEI/CAP-UFRN Ana Letícia Peixoto Targino Bezerra - Ex aluna do NEI/CAP-UFRN e graduanda em Engenharia Química na UFRN Júlia Fernandes - criança matriculada no 4º ano vespertino 2025 do NEI
Tarde	
Abertura das atividades e apresentação cultural Horários: 13h30 às 14h	
Conferência de encerramento: “Infâncias, Artes e Naturezas: por uma pedagogia da pergunta” Horário: 14h às 15h Mediadora: Prof. Dra Karyne Dias Coutinho - UFRN	Prof. Dr. Walter Omar Kohan - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Lançamento e divulgação de livros Horário: 15h30 às 16h	
Coffee break e apresentação cultural Horário: 16h às 17h	

2.2. CONFERÊNCIAS

XXI ENEI III ENEF

CONFERENCISTAS



Natália Fernandes
Universidade do Minho – Portugal

A Criança no Centro do Debate: as Contribuições da Sociologia da Infância



Nilda Alves
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Cultura e Cotidiano Escolar na Pesquisa com as Infâncias



Walter Omar Kohan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Infâncias, Artes e Naturezas: por uma pedagogia da pergunta

2.3. MESAS REDONDAS

MESAS REDONDAS

XXI ENEI III ENEF

DATA: 25 DE JUNHO

HORÁRIO: 11 H ÀS 12 H

“Práticas pedagógicas investigativas com crianças: diferentes abordagens metodológicas e curriculares”

Prof. Dra. Denise Maria Carvalho Lopes – Centro de Educação – UFRN
Prof. Dra. Danielle Medeiros de Souza – NEI/CAP-UFRN
Mediadora: Prof. Dra. Marianne da Cruz Moura – NEI-CAP-UFRN

HORÁRIO: 14 H ÀS 15 H

“A pesquisa das/nas/com as infâncias: a circulação científica em Educação”

Prof. Dra. Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas – Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro
Prof. Dra. Mariangela Momo – Centro de Educação – UFRN
Mediadora: Prof. Dra. Blenda Carine Dantas de Medeiros – NEI/CAP-UFRN

DATA: 27 DE JUNHO

HORÁRIO: 09 H ÀS 10 H

“Pesquisas desenvolvidas com crianças”

Prof. Ms. Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo – NEI/CAP-UFRN
Prof. Dra. Sayonara Fernandes da Silva – IFESP – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy/Secretaria Municipal de Educação de Natal
Mediadora: Prof. Dra. Uiliete Marcia Silva de Mendonça Pereira – NEI/CAP-UFRN

HORÁRIO: 10 H 30 ÀS 11 H 30

“Sou/fui uma criança pesquisadora: o impacto na formação ao longo da vida”

Prof. Dra. Rebeca Ramos Campos de Oliveira – NEI/CAP-UFRN
Ana Letícia Peixoto Targino Bezerra – Ex aluna do NEI/CAP-UFRN e graduanda em Engenharia Química na UFRN
Júlia Fernandes – criança matriculada no 4º ano vespertino 2025 do NEI
Mediadora: Prof. Ms. Adele Guimaraes Ubarana Santos – NEI/CAP-UFRN

2.4. MINICURSOS



XXI ENEI III ENEF

DATA: 26 DE JUNHO
HORÁRIO: 14 H ÀS 17H

MINICURSOS

- 1 – Teatro, corpo e inclusão**
Sara Peixoto, Uiliete Pereira, Ana Bagolan e Rebeca Ramos
Local: Salão Álamo I
- 2 – Educação inclusiva**
Janaina Carrico e Linda Carter
Local: Salão Álamo II
- 3 – Música e movimento**
Maristela Mosca, Joyce Barros e Nathalia Aguiar
Local: Salão Flamboyant I
- 4 – Povos originários, diversidades e equidade Racial na escola**
Bárbara Rainara e Tainá Bandeira
Local: Salão Flamboyant II
- 5 – Leitura e literatura**
Isaura Brandão e Neyse Cardoso
Local: Salão Cedro I

XXI ENEI III ENEF

DATA: 26 DE JUNHO
HORÁRIO: 14 H ÀS 17H

MINICURSOS

6 – Artes e naturezas na educação das infâncias

Ivone Priscilla, Gilvânia Pontes e Rivaldo Bevenuto
Local: Salão Cedro II

7 – As crianças e suas emoções

Kemilé Tomé e Blenda Medeiros
Local: Salão Cedro III

8 – Educação e Cuidado com bebês e crianças bem pequenas

Marianne Moura e Maria Ferreira
Local: Salão Cedro IV

9 – Mídias, tecnologias, direitos

Milene Figueiredo e Emily Gonzaga
Local: Salão Cedro V

10 – A criança pesquisadora

Denise Bortoletto e Gillyane Dantas
Local: Salão Cedro VI



2.5. PROGRAMAÇÃO (SIMPÓSIOS)

DATA: 26 DE JUNHO, 8 ÀS 12H

SALÃO CEDRO V

SIMPÓSIO 01 - EDUCAÇÃO, CRIANÇA, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO	
MEDIADORA: Jacyene Melo de Oliveira Araujo	
81	A FOTOGRAFIA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA E CULTURA VISUAL Beatriz Marques Ferreira Sarah de Lima Mendes
2	A PESQUISA COM CRIANÇAS E A VALORIZAÇÃO DE SUAS VOZES Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes
3	VOZES DA INFÂNCIA: COMO AS CRIANÇAS COMPREENDEM SEU DIREITO À PARTICIPAÇÃO Aline de Medeiros Fernandes Blenda Carine Dantas de Medeiros Leticia Suzanne de Oliveira Goncalves Costa
4	A FOTOGRAFIA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: UM ESTUDO VISUAL Nivea Mendes Sampaio Sarah de Lima Mendes Tatiana Lapitz Machado dos Santos
5	PROTAGONISMO INFANTIL NA EDUCAÇÃO: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO Denise Bortoletto Francisco Emanuel Campelo dos Santos
6	O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA Nicole Giselle França Rocha Nalgia Maria Bezerra Lopes
MEDIADORA: Denise Bortoletto	
7	ENTRE VOZES E ESCUTAS: PROTAGONISMO INFANTIL E ESCOLHA DOS TEMAS DE PESQUISA NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS Gabriella de Melo Viana



8	A MEDIAÇÃO E O PENSAMENTO CRIATIVO NA AULA DE LITERATURA Kívia Pereira de Medeiros Farias
9	GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: PERFIL DAS DIRETORAS E SUA RELAÇÃO COM A GD Danieli D'aguilar Cruzetta
10	AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS Risalva Alves Brazao de Azevedo Denise Maria de Carvalho Lopes
11	LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO Juliana Alves da Costa Lucas dos Santos Carneiro Érica Jaqueline Soares Pinto
12	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM CONTRAPONTO COM A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS Laís Laurentino Soares Souza Marcelly Yasmin Silva dos Santos

SALÃO CEDRO VI

SIMPÓSIO 02 - LINGUAGENS, LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

MEDIADORA: Alessandra Cardozo de Freitas

1	EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO EM MEMORIAIS FORMATIVOS DOCENTES Daniela Amaral Silva Freitas Marlécio Maknamara
2	ESTUDOS SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PNLD2022 Ana Maura Tavares Dos Anjos Francisca Erivania Paulino Gomes Thayna Silveira Ferreira
3	MEMORIAL ESCOLAR: UMA CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA Patrícia Lúcia Galvão Da Costa



4	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS Aldeize Ferreira de Araujo Nalgia Maria Bezerra Lopes
5	O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE EMILIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY Letícia de Melo Bonifácio
MEDIADORA: Juliana Melo	
6	BOOKTUBE LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Joseane Maria da Paz Almeida Sandro da Silva Cordeiro
7	LITERATURA NA INFÂNCIA E OS DESAFIOS DA ERA DIGITAL Emanuela Carla Medeiros de Queiros Celiane Oliveira dos Santos Maria Eduarda de França Tavares
SIMPÓSIO 03 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS	
MEDIADORA: Juliana Melo	
8	PARA ALÉM DO REGISTRO ESCRITO: O USO DE FERRAMENTAS E PLATAFORMAS DIGITAIS NO PROCESSO DA DOCUMENTAÇÃO Joselia Praxedes da Silva Maria Cristina Leandro de Paiva
9	CURRÍCULOS MIGRANTES: CRIAÇÕES COTIDIANAS NUMA ESCOLA BÁSICA Maria Cecilia Sousa de Castro



2.6. PROGRAMAÇÃO (GTs)

DATA: 26 DE JUNHO, 8 ÀS 12H

SALA: ÁLAMO I

GT 1 - RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA	
MEDIADOR: Evanilson Gurgel de Carvalho Filho	
1	DECOLONIZAR EXIGE DIÁLOGO: UMA IMERSÃO EM EXTENSÃO COM CRIANÇAS Maria Claudia Bezerra Trindade Ana Maria Pereira Aires
2	FORTALECENDO A IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS QUILOMBOLAS: UMA PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZ Marília das Dores de Lima Medeiros Josia Bezerra do Carmo
3	RACISMO DISFARÇADO DE HUMOR: AS MANIFESTAÇÕES DO RACISMO RECREATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ASSÚ/RN Alysson Bruno Constantino Matias
4	VAMOS BRINCAR DE SER GENTE? Matteus Vinicius Gomes Luz
5	LITERATURA INFANTIL AFROREFERENCIADA E INDÍGENA PARA AS INFÂNCIAS: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO Edivone Meire Oliveira
GT 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
MEDIADORA: Claudia Roberto Soares de Macedo Nazário	
6	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA JÂNIO ALEXANDRE DE ARAÚJO Linda Carter Souza da Silva Renata Vieira de Souza Silva
7	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR: EXPERIÊNCIA DE UMA AULA DE CAMPO NA LMECC Maria Ghislenny de Paiva Brasil



8	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO NEI/UFRN: CONSIDERAÇÕES INICIAIS Linda Carter Souza da Silva Elizabeth Cynthia Walter
9	A CRIANÇA SURDA DESBRAVANDO O MUNDO DA PESQUISA: EXPERIÊNCIAS DO CAS MOSSORÓ Mifra Angélica Chaves da Costa
10	AFETIVIDADE E INCLUSÃO: O TRABALHO COM CRIANÇAS COM TEA EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA WALLONIANA Nathalia Moreira Nunes
MEDIADORA: Elizabeth Cynthia Walter	
11	O OLHAR DO PESQUISADOR DIRECIONADO NO ENSINO DA LITERATURA E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA Ana Carla da Silva Santos Maykon Galdino do Nascimento
12	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ATIVIDADES LÚDICAS Myrla Layane Souza Rodrigues
13	A CRIANÇA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DEBATES SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA Mifra Angélica Chaves da Costa
14	A POTENCIALIDADE DA LITERATURA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH Gisely do Amaral Silva Alessandra Cardozo de Freitas
15	COMPARTILHANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Maria José Campos Ferreira

SALA ÁLAMO II

GT 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MEDIADORA: Natalia Cristina de Medeiros



1	A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA Debora Moura dos Santos
2	VAMOS BRINCAR NO QUINTAL? A TESSITURA DE BRINCADEIRAS E VIVÊNCIAS NO QUINTAL DA MARIAZINHA Alexandra Barbalho Rodrigues dos Santos Edna Batista de Assis
3	A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E DO REGISTRO REFLEXIVO Ivanilda Dantas de Oliveira Merian Aparecida Poluceno de Figueiredo
4	EXPERIMENTAÇÕES LITERÁRIAS NAS INFÂNCIAS: A PARCERIA COM AS FAMÍLIAS NO PROJETO LEITURA EM CASA Maria Aparecida Alves de Andrade
5	INVENTARIANDO CAMINHOS PARA O BRINCAR COM E NA NATUREZA: A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORES.... Julyana Rocha Carvalho Regina Cláudia Castro de Sousa Francisca Fabiana Bento Correia
6	CRIANÇAS, NATUREZA E CIDADE: (RE)CONEXÕES ANDARILHAS José Firmino De Oliveira Neto
7	A CRIANÇA E A PESQUISA POR PROJETO: UM OLHAR A PARTIR DA SITUAÇÃO-PROBLEMA Maria Aparecida Alves de Andrade Maria Neidilza Euflasio de Araújo
MEDIADORA: Francisca Marcela Alves Araújo	
8	RELATO DE EXPERIÊNCIA: A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR E VOZ DAS CRIANÇAS Márcia Jerônimo de Souto Milena Souto de Araújo
9	INSERÇÃO/ADAPTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS EM UMA TURMA DE CRIANÇAS Esthephania Oliveira Maia Batalha Gilvania Lima de Souza Miranda

10	A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO “QUINTAIS BRINCANTES” PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ECOLÓGICA Sarah De Lima Mendes Maria Priscila Rodrigues de França Jacyene Melo de Oliveira Araújo
11	BRINCANDO É QUE SE APRENDE: O TRABALHO COM TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL Gabriele dos Santos Azevedo Gabiella Dantas De Lima
12	A APROXIMAÇÃO ENTRE CRIANÇA E LEITURA A PARTIR DO PIQUENIQUE LITERÁRIO Gabiella Dantas de Lima Gabriele dos Santos Azevedo
13	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E AMBIENTES COMO POTENCIALIZADORES DAS APRENDIZAGENS E PROTAGONISMO INFANTIL Regina Cláudia Castro de Sousa Julyana Rocha Carvalho Francisca Fabiana Bento Correia
14	LITER@ÇÃO: PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES E CENTROS MUNICIPAIS Josia Bezerra do Carmo Maria Cícera Pereira da Silva Lucivaldo Feitosa da Rocha
MEDIADORA: Elaine Tayse de Sousa	
15	MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA Samela Ritchely Antunes de Sena
16	DESEMPAREAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO PROJETO EDUCATIVO PLANETA CONTENTE Lucinete Aparecida Rebouças Francieli Vaneza e Silva Alves Nájela Tavares Ujiie



17	ESPECIALIZAÇÃO EM PROJETOS EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS: DA CRIAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO Iara Maitê Campestrini Binder Thaís Collet Estela Ramos de Souza de Oliveira
18	LITERATURA INFANTIL E DIVERSIDADE Tainá da Silva Esmeraldo
19	BINGO DE LETRAS COM O NOME PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS Gabrielle Madruga Bezerra Karydja Mafra de Oliveira Juliana de Melo Lima
20	DOS REGISTROS RESSOAM COTIDIANOS, CONCEPÇÕES, FAZERES, POSSIBILIDADES... E AS VOZES DAS PROFESSORAS Miriam Nogueira de Maltos Luciana Esmeralda Ostetto

SALÃO FLAMBOYANT I

GT 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MEDIADORA: Camila Rodrigues dos Santos	
1	A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DAS CRIANÇAS Iure Coutre Gurgel Layla Raissa Belo de Oliveira Mylena Jamile Silva Fernandes
2	LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO NA CRECHE Viviane Pinho Menezes Leidiany Aparecida da Silva Cordeiro Acreciana de Sousa Melo
3	PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DOCENTE Leidiany Aparecida da Silva Cordeiro Viviane Pinho Menezes Myrla Layane Souza Rodrigues



4	INVENTÁRIO DAS INFÂNCIAS: MEMÓRIAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Ilanna Márnea Araújo Chagas Joaueika Theodesia Nunes do Nascimento Santiago
5	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UAEB/CAP/UFCG: CRIANÇAS, DOCÊNCIA E ESPECIFICIDADES NAS PRÁTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO Rayffi Gumercindo Pereira de Souza Simone Patrícia da Silva Merian Aparecida Poluceno de Figueiredo
6	A COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARNAMIRIM/RN: UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O FORT Joaueika Theodesia Nunes do Nascimento Santiago Ilanna Márnea Araújo Chagas
7	O IMPACTO DO PROJETO METAMORFOSE ENCANTADA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL Jussarah Katien Monteiro De Souza Pereira
MEDIADORA: Elaine Luciana Sobral Dantas	
8	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – não tem no site Claudia Dantas de Medeiros Lira
9	A PASSAGEM DO ARCO: UM RITO DE PASSAGEM NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL Yasmim Maria Oliveira da Silva Alana Karla Rodrigues da Silva Elaine Tayse de Sousa
10	A CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL Clévia Torres de Farias Gillyane Dantas dos Santos
11	BRINCANDO COM O NOME NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO DO PIBID ALFABETIZAÇÃO Samyr Gomes Fernandes Saraiva Elaine Tayse de Sousa

12	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A VALORIZAÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA DAS CRIANÇAS Gabriel Lucas Ferreira Marques Maria da Silva Cruz Esthephania Oliveira Maia Batalha
13	O ACERVO LITERÁRIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL Railson Thiago de Carvalho Silva
14	CURIOSOS POR NATUREZA: AS EXPERIÊNCIAS DOS BEBÊS A PARTIR DO (RE)ENCONTRO COM A NATUREZA Suellen Priscila de Souza Barbosa Ana Luiza Silva Costa
MEDIADORA: Milena Oliveira de Lira	
15	DESCOBRIMOS QUE AS NUVENS TÊM ÁGUA: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE O CICLO DA ÁGUA Edna Galvão da Silva Ana Luiza Silva Costa
16	O DIREITO À NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Hellen Cristine Vieira do Amaral Daniella Borges de Faria Vasconcelos Zanilde Ribeiro de Carvalho
17	TEM CASA, TEM CASTELO, TEM NORDESTÃO...” O OLHAR INFANTIL SOBRE OS PATRIMÔNIOS CULTURAIS. Elidiane Almeida Barros Feliciano Alice Emanuely Andrade de Sousa Ramos Andreza Luciana de Souza Baracho Nunes
18	DA RODA DE CONVERSA AO CINEMA: COMO ASSIM? Elidiane Almeida Barros Feliciano Sonia Maria Cavazanni Vívian Aparecida da Silva Alencar
19	LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELEITURA DO CLÁSSICO LITERÁRIO SOBRE JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO Vanessa Cristina Oliveira da Silva

20	ÔBA, VAMOS DORMIR AQUI! UM RELATO DE VIVÊNCIA NO TEMPO INTEGRAL Nair Lima dos Santos Isabel Cristina de Lima Silva Elizabeth Pereira da Silva

SALÃO FLAMBOYANT II

GT 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MEDIADORA: Cibele Lucena de Almeida	
1	DAS VIVÊNCIAS CULTURAIS INDÍGENAS ÀS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS DO DESE Eloá Evangeline dos Santos Anne Louise Evangelista da Silva Neyse Siqueira Cardoso
2	TUBARÃO FORTE: RELATO DE PROJETO Elizabeth Pereira da Silva Nair Lima dos Santos Isabel Cristina de Lima Silva
3	A METODOLOGIA DO TEMA DE PESQUISA E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS Úrsula Gabriela Dantas de Menezes Bárbara Rainara 7Maia Silva Maria Clara Alves da Silva
4	NATAL, TERRA DO SOL E DO MAR, COM SUAS XANANAS AS RUAS A ENFEITAR Denise Medeiros Dantas Andrea Kátia Bezerra da Silva Geralda Lúcia C.M de Oliveira
5	BRINCANDO COM PASSARINHOS: UMA PESQUISA COMPARTILHADA POR CRIANÇAS E PROFESSORAS Rayssa Maria Anselmo de Brito Danieli D'Aguiar Cruzetta
MEDIADORA: Gilvânia Lima de Souza Miranda	
6	PERCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO CUIDAR-EDUCAR DE DOCENTES QUE ATUAM COM BEBÊS EM CRECHES DO RECIFE Maria Gabriela Souto Silva Ana Paula Fernandes da Silveira Mota

7	A EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS AÇÕES PROGRAMA JUSTIÇA E ESCOLA - CARÁTER CONTA Janaina Silva De Moraes
8	FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA CRECHE: UMA AÇÃO EXTENSIONISTA À LUZ DA ABORDAGEM PIKLER Ana Paula Fernandes da Silveira Mota Danielly Ferreira de Moraes Pinto Maria Gabriela Souto Silva
9	VAMOS LER E CONTAR HISTÓRIAS PARA BEBÊS? O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM UMA TURMA DE BERÇÁRIO Natália Pereira de Oliveira Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagola
10	UM É BOM, DOIS É DEMAIS E TRÊS É DESAFIADOR: OS OBSTÁCULOS EM TURMAS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO Cloviana Carmoniza Bispo da Silva
MEDIADORA: Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto	
11	SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE AS LINGUAGENS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL Thais Lopes de Araújo Maria Luiza de Santana Neta Andrea Carla Pereira Campos Cunha
12	ARTEFATOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS Letícia Oliveira da Silva Andréa Carla Pereira Campos Cunha
13	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE “PARECERES DESCRITIVOS” Jucilene Monteiro da Silva Elaine Luciana Sobral Dantas
14	PROJETOS INVESTIGATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Maria Layze dos Anjos Martins Risalva Alves Brazão de Azevedo



15	QUADRINHAS NA ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA Allana Tamires Alves da Silva
16	VIVÊNCIAS SENSORIAIS COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS: RELATO DE PRÁTICAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS DE 2-3 ANOS Gilvania Lima de Souza Miranda Esthephania Oliveira Maia Batalha

SALÃO CEDRO I

GT4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
MEDIADOR: Maristela de Oliveira Mosca	
1	AS CRIANÇAS E AS RODAS DE CONVERSA: PERNAS DE BORBOLETA E OS SIGNIFICADOS IMPLÍCITOS NO COTIDIANO Yasmim Gabrielly Silva Oliveira Maristela de Oliveira Mosca
2	O LÚDICO E A MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Janaina Silva de Moraes
3	RODA DE MÚSICA: AS PROVOCAÇÕES E AFETAMENTOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL Jordana Sara Silva dos Santos Evelyn Freitas da Silva
4	A FORMAÇÃO LEITORA NA INFÂNCIA: DIRETRIZES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Eliane Marques Paulo Batista Camilla Arcanjo da Silva Laís Paula de Medeiros
5	A RELAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O ESPAÇO PÚBLICO Emily Aileen de Medeiros Lira Cláudia Dantas de Medeiros Lira
6	ENTRE VERSOS E POESIA: A LITERATURA DE CORDEL ENQUANTO POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM Cleitania Florencio da Silva dos Santos

7	INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Ana Paula Santos Santana
MEDIADORA: Maria Izabel Jerônimo	
8	ALFABETIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UM SABER INDISPENSÁVEL Ermelina Maria Palhares De Melo
9	O LÚDICO NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL Ana Maria Martins Silva Marla de Medeiros Moura Sára Maria Pinheiro Peixoto
10	EDUCAÇÃO MUSICAL NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA/PELA CONSTRUÇÃO CURRICULAR Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar Maristela de Oliveira Mosca
11	IMPLEMENTAÇÃO DA COMPUTAÇÃO AO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE PARNAMIRIM Renata Larissa de Paiva Ferreira Rodrigo César do Nascimento Xavier Rodrigo Rodrigues de Melo de Lima
12	A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO: DESAFIANDO HIERARQUIAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM Evelyn Freitas da Silva
13	DO OUVIR AO ESCREVER: A CONSTRUÇÃO DE PLAYLISTS MÚSICAIS NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO. Olga Karine Carneiro Galvão Teixeira Tainá Balbino Rocha Camila Rodrigues dos Santos
14	PRÁTICAS DE LEITURA NO NEI: UM OLHAR PIBIDIANO NO ENSINO FUNDAMENTAL Pablo de Brito Teixeira Soares Letícia Karoline Nascimento de Souza Rebeca Ramos Campos de Oliveira
MEDIADORA: Rozana Ramos Neves	



15	OFICINA PEDAGÓGICA DE LEITURA DE HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Luis Filipe Da Silva Costa
16	INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA NUANCES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale Terezinha Valim Oliver Gonçalves
17	BINGO DOS NOMES: O JOGO COMO RECURSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO Ana Beatriz Silva Dantas Tainara Fernandes da Silva
18	FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Priscila do Vale Silva Daiany Vitória Silva da Luz
19	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DEBATE NO NEI CAP/UFRN Joyce Mariana Alves Barros Victor Guilherme de Carvalho Fernandes Maria Aparecida Dias
20	AS QUEIXAS DENTRO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Francisco Brenno Soares Cavalcante Joana Azevêdo Lima

SALÃO CEDRO II

GT4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
MEDIADOR: Gildene Lima de Souza Fernandes	
1	DIVIDINDO PARA APRENDER: EXPLORANDO A DIVISÃO DE FORMA DIVERTIDA Talita de Oliveira Lima Mayara Camilly Almeida de Freire

2	A GEOMETRIA: DESVENDANDO FORMAS E ESPAÇOS Mayara Camily Freire de Almeida Talita de Oliveira Lima
3	ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E A PESQUISA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes
4	LETRAMENTO RACIAL E LITERATURA INFANTIL: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO Silvana Soares da Silva Ana Clara de Souza Araujo Lopes Maria de Fátima Patrício Dantas
5	ALFABETIZAÇÃO E PSICOMOTRICIDADE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID/URCA Ingryd Laís Silva Gorgonha
6	PRIMEIRAS TRAVESSIAS NA DOCÊNCIA: A INSERÇÃO DE BOLSISTAS PIBIDIANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO NEI Sara Maria Pinheiro Peixoto Rebeca Ramos Campos de Oliveira
7	ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA MEDIATIZADA VIA LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Nájela Tavares Ujiie Andressa Bono Vicente
MEDIADOR: Paulo Emílio Eurich Maito	
8	AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA OBJETIVAÇÃO PARA O ENSINO COLABORATIVO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS Gisely do Amaral Silva Patrícia Freitas do Nascimento Luanna Priscila da Silva Gomes
9	LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA: IMPACTOS E DIRETRIZES PEDAGÓGICAS Brenda Steffany Medeiros dos Santos Pedro Lucas Olinto Moura Luanna Priscila da Silva Gomes
10	O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PARA A ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM A BRINCADEIRA ESCONDE-ESCONDE Ana Carla Da Silva Santos Camila Rodrigues dos Santos

11	BRINCAR E ALFABETIZAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID Maria Vitória Matias dos Santos Ana Caroline da Silva Ramos Juliana Mayane Sobreira Xavier
12	LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Ana Caroline da Silva Ramos Maria Vitória Matias dos Santos Juliana Mayane Sobreira Xavier
13	CONSTRUINDO APRENDIZAGENS: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Aline Rayana Molick da Silva Anne Letícia de Oliveira Costa Laura Bandeira Cândido de Oliveira
14	A ESCUTA DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: DIÁLOGOS COM A CULTURA DE PARES E A SUBJETIVIDADE INFANTIL Letícia Clélia da Silva Mendonça Gabriella de Melo Viana
MEDIADORA: Lucineide Cruz Araújo	
15	DO MAPA FÍSICO AO MAPA VIVIDO: A GEOGRAFIA DA INCLUSÃO Paulo Emílio Eurich Maito
16	ENTRE LETRAS E SENTIMENTOS: PROMOVENDO A EMPATIA E A ESCRITA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL Camila Eimi Hayashi Ingrid Caroline Cavalcante Soares Dominique Cristina Souza de Sena Nazário
17	A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO Janaize Aparecida Confessor da Silva Alice Yasmim Fernandes de Lima Sára Maria Pinheiro Peixoto

18	O JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Maykon Galdino do Nascimento Maria Rita Leandro das Neves Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão
19	O STORYTELLING COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Josicarla Andréia Faustino da Silva Ruana Richelly da Silva Marques
20	A ARTE DE NARRAR CONTOS DE FADAS POR MEIO DE PODCASTS Adele Guimarães Ubarana Santos Neyse Siqueira Cardoso
21	A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DOS NÚMEROS NATURAIS: UMA PROPOSTA COM O JOGO SERPENTES E ESCADAS NOS ANOS INICIAIS Adele Guimarães Ubarana Santos Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade

SALÃO CEDRO III

GT5 - MOVIMENTOS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS (EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO)	
MEDIADOR: Gisele Da Silva Batista	
1	O BRINCAR E APRENDER: A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS Maria Clara Dantas Silva da Cruz Flexsivone Bezerra Oliveira
2	AS COMPREENSÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SUA CIDADANIA E O MEIO AMBIENTE E AS IMPLICAÇÕES AOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA Milena Fernanda Lopes de Souza
3	CRIANÇAS NA COMUNIDADE DO GESSO: POR UMA PEDAGOGIA DA OPORTUNIDADE Edivone Meire Oliveira
GT6 - INCLUSÃO DIGITAL E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	



MEDIADOR: Sandro da Silva Cordeiro	
4	ENSINO DE PROGRAMAÇÃO COM JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA Pedro Paulo Brito da Silva Lucineide Cruz Araújo
5	LEVANDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL ÀS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ROBÓTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGENS Pedro Paulo Brito da Silva Marianne da Cruz Moura
6	DIREITO AO LAZER NA INFÂNCIA: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE O USO DE TELAS Dayane Rodrigues da Silva Aline de Medeiros Fernandes Mattheus Rocha de Azevedo Guedes
7	TECNOLOGIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA Renata Larissa de Paiva Ferreira Rodrigo Rodrigues Melo de Lima Akynara Aglaé Rodrigues Santos da Silva Burlamaqu
8	PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Gisele da Silva Batista Maria Cristina Leandro de Paiva
9	APRENDER BRINCANDO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO Israel Messias da Silva Lima Gabriela Martolino Vasconcelos

SALÃO CEDRO IV

GT7 - ARTE NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS
MEDIADORA: Maria José Campos Faustino da Silva

1	ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIÇÕES INVESTIGATIVAS NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO Maria Auxiliadora Fernandes Justiniano Ronnan Raimere Cavalcante Mota José Firmino de Oliveira Neto
2	PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A SESSÃO DE LEITURA COM O LIVRO "NÓS", DE EVA FURNARI Milena Souto de Araújo Maria Clara Costa de Souza Maria Vitória Gomes da Costa
3	ONDE ESTÁ A ARTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL? COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS Ana Grazele da Silva Araujo Luciana Esmeralda Ostetto
4	SESSÃO DE LEITURA COM O LIVRO "AI, QUE MEDO DO HOSPITAL" SIGNIFICADOS À CLASSE HOSPITALAR Maria Vitória Gomes da Costa Maria tereza Gonçalves Lemos Dantas Jacyene Melo de Oliveira Araújo
5	"FESTA NO CÉU": A RELAÇÃO FICÇÃO E REALIDADE NA INFÂNCIA Graciele Fernandes Dantas Luciana Luiz Pereira da Silva Ludmilla Vitoriano
6	A VIAGEM DAS CORES E FORMAS COM TARSILINHA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Francieli Vaneza e Silva Alves Lucinete Aparecida Rebouças Nájela Tavares Ujiie
MEDIADORA: Gilvânia Maurício Dias de Pontes	
7	EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEATRO PERFORMATIVO E PROTAGONISMO Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira Francisco Ivanilton Honorato da Silva Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan

8	ATELIÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS DIFERENTES POSSIBILIDADES NO CMEI IRENE LISBOA Cleitania Florencio da Silva Dos Santos Suellen Priscila de Souza Barbosa ¹
9	“UM AMIGO QUE VOCÊ NEM IMAGINA”: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE O TEXTO VERBAL E AS ILUSTRAÇÕES Maria Antônia Pereira da Silva Juliana de Melo Lima
10	ARTES VISUAIS, PROCESSO CRIATIVO E PROTAGONISMO INFANTIL Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira Maria Eduarda Constantino de Freitas Davi Tomé do Nascimento
11	ARTE E LETRAMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI Roseane da Silva Campos Tainá da Silva Esmeraldo
MEDIADORA: Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão	
12	A VALORIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA BEM PEQUENA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICA ARTÍSTICAS DA EDUCAÇÃO Nadja Waleska Capistrano Tavares Francisca Marcela Alves Araújo
13	O ENCONTRO COM A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES Celiane Oliveira dos Santos Emanuela Carla Medeiros de Queiros
14	DESCOBRINDO A AMAZÔNIA COM OLHOS DE CRIANÇAS: CONHECENDO E VALORIZANDO OS POVOS INDÍGENAS Ana Caroline Bezerra Braga Anne Nathally Faustino Rivaldo Bevenuto De Oliveira Neto
15	BRINCANDO COM IMAGENS NO ENSINO DE ARTE: APRENDENDO SOBRE A AMAZÔNIA POR MEIO DE ZINES Laura Emily Borges Macêdo Isabelly Carvalho De Moraes Rivaldo Bevenuto De Oliveira Neto



16	CORPO, INFÂNCIAS E ARTE: TECENDO LINGUAGENS NO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS Gilvânia Maurício Dias Pontes



3. ANAIS¹

¹ Os resumos publicados nestes anais são de inteira responsabilidade de seus autores.



3.1. SIMPÓSIO 01 EDUCAÇÃO, CRIANÇA, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO



A FOTOGRAFIA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA E CULTURA VISUAL

Beatriz Marques Ferreira ^[1]
Sarah de Lima Mendes ^[2]

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Educação infantil. Experiência. Fotografia.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com o avanço da tecnologia e a crescente popularização dos dispositivos fotográficos, a presença da fotografia no cotidiano da Educação Infantil tornou-se cada vez mais comum. As imagens passaram a desempenhar um papel fundamental na documentação das experiências e interações das crianças, promovendo reflexões sobre suas formas de expressão e compreensão do mundo (Rinaldi, 2014).

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe investigar o papel da fotografia na Educação Infantil, com foco na produção fotográfica das próprias crianças. O estudo teve início em 2024, no Centro Infantil Dona Liquinha Alves, localizado em Pirangi do Norte/RN. A pesquisa é resultado do Projeto de Extensão “A Fotografia na Educação Infantil: Olhar, Capturar e Narrar Processos”, vinculado ao Núcleo de Educação da Infância - CAP/UFRN, que fornece suporte teórico e metodológico para a análise das interações infantis com a imagem.

O objetivo central desta pesquisa é compreender de que forma a experiência fotográfica das crianças permite captar elementos de suas culturas infantis. Como objetivos específicos, pretende-se identificar as culturas visuais consumidas e/ou produzidas pelas crianças, bem como analisar os significados atribuídos por elas às imagens criadas.

Pesquisas no campo da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2008) e dos Estudos Culturais em Educação (Steinberg, 2001) têm evidenciado a importância de reconhecer as crianças como produtoras de cultura e participantes ativas no processo educativo. Com isso, este estudo destaca a importância de repensar práticas educativas que valorizem as linguagens infantis em uma sociedade influenciada pela cultura da imagem.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo se insere no campo da Cultura Visual e baseia-se nas reflexões de Martins e Tourinho (2011), que enfatizam a importância da análise das imagens para compreender como as crianças percebem e interagem com o mundo. Autores como Kossoy (2012), Barthes (1984), Sontag (2004) e Samain (2005) aprofundam nossa compreensão da fotografia como linguagem visual e nos incentivam a adotar novas perspectivas para interpretar imagens visuais. Além disso, a pesquisa está ancorada nos estudos sobre a Cultura Infantil, com base em Sarmiento (2008). Também nos fundamentamos na concepção de experiência em Larrosa (2002).



A pesquisa de caráter qualitativo, adotou como referência metodológica os estudos de Luttrell (2010), que propõem uma estrutura para a análise da produção fotográfica infantil, organizada em três etapas interligadas: I) *Picture Taking* (Tirando Fotos); II) *Picture Viewing* (Visualizando as Fotos); e III) *Picture Analysis* (Análise das Imagens).

A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças com 3 a 4 anos. Todos os participantes foram selecionados mediante autorização dos responsáveis legais. Os dados foram coletados por meio de registros fotográficos produzidos pelas crianças, observação participante e elaboração de diário de bordo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das fotografias produzidas pelas crianças revelou aspectos significativos sobre suas interações com a câmera. Observou-se que as crianças rapidamente se familiarizaram com o uso do equipamento, demonstrando interesse em explorar suas funcionalidades e compreendendo suas possibilidades expressivas.

Um dos aspectos mais marcantes foi a prática de autoavaliação das imagens, expressa pelo comportamento de "curtir" suas próprias fotos. Esse fenômeno sugere não apenas satisfação e orgulho pelas criações, mas também um reconhecimento do valor de suas produções visuais.

Outro ponto relevante foi a observação de que as crianças não apenas capturam aspectos da vida escolar, como atividades e espaços, mas também reproduzem as práticas fotográficas das professoras.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia a fotografia infantil como ferramenta expressiva e investigativa, proporcionando novas perspectivas sobre as culturas da infância. As imagens analisadas mostram como as crianças assimilam, ressignificam e recriam elementos do cotidiano e midiática.

A principal contribuição está na interseção entre Cultura Visual e Sociologia da Infância, destacando a fotografia como recurso pedagógico para documentar e ampliar as experiências infantis. Por fim, novas pesquisas em parceria entre a UFRN e a UFC seguem aprofundando o tema.

5 REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação nº19, 2002.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.



LUTTRELL, W. T. '**A camera is a big responsibility**': a lens for analysing children's visual voices. *Visual Studies*, v. 25, n. 3, p. 224-237, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SAMAIN, Etienne. **A invenção do visível**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

^[1] Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: beatrizmf1604@gmail.com.

^[2] Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.. Professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança/CAP - Universidade Federal do Ceará. E-mail: sarahmendes@ufc.br.



A PESQUISA COM CRIANÇAS E A VALORIZAÇÃO DE SUAS VOZES

Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes^[1]

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Vozes das crianças. Visibilidade científica.

1 INTRODUÇÃO

Este resumo expandido busca analisar as contribuições da pesquisa com crianças para promover a visibilidade científica de suas perspectivas; valorizar seus saberes e potencialidades; reconhecê-las como atores sociais que interagem com o mundo e produzem cultura (Sarmiento, 2007).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza qualitativa fundamentando-se na pesquisa bibliográfica de autores como Graue e Walsh (2003); Sarmiento (2007); Cruz (2008); Pereira (2012); Kramer (2019) e Friedmann (2020) que discutem sobre a relevância das crianças e de suas vozes nas pesquisas científicas em educação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas científicas que escutam as crianças estão comprometidas com sua valorização enquanto pessoas ativas e criativas. Tais produções, majoritariamente, têm como um de seus objetivos “superar a invisibilidade em que as crianças muitas vezes são colocadas nas práticas cotidianas nas creches, pré-escolas e escolas” (Kramer, 2019, p. 250), como também nas pesquisas científicas em educação. A criança como ator social com plenos direitos precisa ter sua voz, pensamentos, percepções e saberes considerados e divulgados nas produções científicas (Sarmiento, 2007). Portanto, captar a visão das crianças é uma tarefa urgente nas pesquisas em educação (Cruz, 2008).

As pesquisas científicas dão visibilidade para as crianças quando utilizam metodologias que favorecem “a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva” (Sarmiento; Pinto, 1997, s.p.). As crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens, como a gestual, os desenhos, as brincadeiras, entre muitas outras. Para conhecer a infância em suas especificidades é preciso escutá-las tendo a coragem “de nos ‘perder’ e mergulhar nos seus universos; de nos abrir para conhecer a essência, os temperamentos, as necessidades, os interesses e os potenciais de cada uma daquelas crianças com quem vivemos ou convivemos” (Friedmann, 2020, p. 42).

Considerar as crianças como sujeitos legítimos nas pesquisas científicas parte do entendimento de que elas são as melhores pessoas para falarem sobre si mesmas, pois possuem “uma voz reveladora de aspectos que não poderão ser desocultados de outra forma que não a partir delas” (Fernandes; Souza, 2020, p. 974).



Na pesquisa com crianças, o seu consentimento ou recusa em participar é um aspecto muito importante, pois ainda que a família autorize, a “concordância primeira de participação precisa ser a da criança – porque do lugar que ela ocupa na pesquisa, ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela” (Pereira, 2012, p. 80).

A pesquisa com crianças não consiste em apenas ouvi-las, o “com é o reconhecimento de que as crianças são pessoas como os adultos, que merecem respeito e ética no trato com elas” (Scramingnon, 2019, p. 64). As crianças têm muito a ensinar, a partilhar e acrescentar sobre o que desejamos investigar. Portanto, nós somos convidados a “encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças” (Graue; Walsh, 2003, p. 120).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica com crianças contribui para a sua visibilidade científica, pois valoriza suas potencialidades e saberes. Nesta sociedade pós-moderna que passa por constantes transformações é fundamental desenvolvermos metodologias, enquanto pesquisadores da infância, que promovam ouvidos abertos e olhar atento às diferentes linguagens das crianças.

5 REFERÊNCIAS

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9015>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sonia. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa? In: KRAMER, Sonia et al. (org.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2019.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & marin editores, 2007.



SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCRAMINGNON, Gabriela. A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta responsável. *In*: KRAMER, Sonia et al. (org.). **Ética**: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil. Campinas, SP: Papirus Editora, 2019.

^[1] Professora do município de Natal/RN e doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.



VOZES DA INFÂNCIA: COMO AS CRIANÇAS COMPREENDEM SEU DIREITO À PARTICIPAÇÃO

Letícia Suzanne de Oliveira Gonçalves^[1]

Aline de Medeiros Fernandes^[2]

Blenda Carine Dantas de Medeiros^[3]

Palavras-chave: Infância. Direitos das Crianças. Cidadania. Participação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva investigar a percepção de crianças do 5º ano do ensino fundamental sobre a garantia de seu direito à participação. É fundamental reconhecer as crianças como sujeitos competentes, agentes sociais dotadas de um olhar crítico para realidade vivida, devendo, portanto, ser legitimadas como cidadãs detentoras de direitos. Dessa forma, este estudo se justifica pela relevância da produção de conhecimento acerca do direito à participação das crianças, contribuindo para a transformação de práticas sociais e elaboração de políticas voltadas para a infância.

Ao se falar sobre infância é imprescindível reconhecer que existe uma diversidade de concepções de ser criança criadas pela visão do adulto, que no decorrer da história construiu diferentes representações sobre ela. Grande parte das concepções de infância existentes cria imagens sociais de crianças como seres incompletos, irracionais, imaturos, mudos, colocando-as como incapazes de pensar e se comunicar com autonomia, não cabendo a elas, portanto, a participação social e política, mas sim a obrigação de frequentar a escola como “uma condição de acesso futuro à cidadania plena” (Sarmiento, 2007, p. 39).

Em contrapartida, a Sociologia da Infância (Sarmiento, 2004) defende a infância como uma categoria social com identidade própria e que a criança, ao mesmo tempo em que é receptora da cultura e das normas sociais criadas pelos adultos, também ocupa um lugar de produtora de cultura e de autora social da renovação dessas normas. Partilhando deste pensamento, Kramer (2007, p.05) defende uma concepção que “entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo a essa ordem”.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa social de abordagem qualitativa (Minayo, 2001) que contou com as seguintes etapas: ciclo de estudos acerca das temáticas da pesquisa; pesquisa de campo realizada de forma colaborativa e com participação ativa das crianças; produção de diários de campo; análise dos dados produzidos.

Fundamentou-se na Sociologia da Infância (Fernandes e Souza, 2020) e na pesquisa colaborativa (Ibiapina e Ferreira, 2005). Foi aprovada no Comitê de Ética do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL/UFRN) sob CAAE: 83163824.9.0000.5292.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As colocações das crianças durante a atividade demonstram que elas reconhecem a existência de interferências do adulto em suas decisões e que, para elas, tais interferências ocorrem em razão dos adultos não reconhecerem a competência das crianças para fazer suas próprias escolhas, bem como seu direito de fala nos diferentes espaços.

Uma das atividades suscitou um diálogo entre as crianças sobre trabalho infantil e políticas públicas, a partir do qual foi possível observar que elas têm consciência das problemáticas da realidade local e de que tais problemáticas podem levar à privação de direitos básicos para algumas crianças. Nota-se também que elas estão cientes e se mantêm atualizadas em relação às ações do poder público e compreendem o impacto das políticas públicas na vida dos cidadãos.

Em outro momento da atividade, ao discutir sobre o direito de protestar^[4], as crianças demonstraram que reconhecem esse direito como um direito universal, incluindo-o como um direito da criança. Além disso, demonstraram a compreensão de que a garantia dos direitos básicos compete ao poder público e que, quando esses direitos não estão sendo assegurados, às crianças possuem o direito de se manifestar contra tal situação.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que as representações simplistas e limitantes da infância produzidas pelo adulto influenciam direta e indiretamente a vida das crianças. No que diz respeito à participação cidadã, os adultos, guiados por essas concepções, criam mecanismos normativos que restringem o livre falar, decidir e agir das crianças nos diferentes espaços e situações de convívio coletivo, por vezes desencorajando-as a participar e minando o sentimento de pertencimento que é inerente ao vínculo indivíduo-comunidade, constituinte da condição de cidadão.

A partir das falas das crianças constatou-se que elas possuem uma compreensão de seu direito de fala, de participação e de se apropriar de questões de interesse político-social. Nesse cenário, torna-se imprescindível uma mudança de pensamento e atitude dos adultos com relação à infância, reconhecendo a capacidade de participação e contribuição das crianças nas questões políticas e sociais e ampliando os espaços de exercício desse direito.

5 REFERÊNCIAS

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. **Da Afonia à Voz das Crianças nas Pesquisas**: uma compreensão crítica do conceito de voz. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador: v. 05, n. 15, p. 970-986. set/dez 2020.

IBIAPINA, I, M, L, M; FERREIRA, M. S. **A Pesquisa Colaborativa na perspectiva Sócio-Histórica**. Linguagens, Educação e Sociedade, n. 12, p. 26-38, 2005.

KRAMER, S. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie**. Revista Teias. Rio de Janeiro: v. 1, n. 2, 2007.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SARMENTO, Manuel J. **Visibilidade Social e Estudo da Infância**. In VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel J. As Culturais da Infância nas Encruzilhadas da 2a Modernidade. In SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

[1] Graduanda em Pedagogia/UFRN. Bolsista do PIBIC/UFRN.

[2] Professora de Pedagogia - Anos Iniciais da SEEC-RN. Doutorado em Educação pela UFRN.

[3] Professora EBTT do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da UFRN. Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB.

[4] Este direito foi nomeado pelas crianças, e para elas se refere ao “direito da criança ter voz”; “direito de ter liberdade”; “direito de greve”.



A FOTOGRAFIA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: UM ESTUDO VISUAL

Tatiana Lapitz Machado dos Santos^[1]

Sarah de Lima Mendes^[2]

Nivea Mendes Sampaio^[3]

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Cultura Visual. Fotografia. Práticas Pedagógicas. Participação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A fotografia tem sido amplamente reconhecida como um instrumento essencial na pesquisa acadêmica, desempenhando um duplo papel como objeto de análise e fonte documental. Seu potencial se constitui como um elemento ativo na construção de narrativas e significados socioculturais (Bourdieu, 2006; Kossoy, 2001). No contexto educacional, a fotografia revela práticas pedagógicas, pluralidade cultural e evidencia as interações entre sujeitos, funcionando como uma ferramenta investigativa que possibilita novas formas de compreensão das experiências infantis (Rinaldi, 2012; Sarmiento, 2016 e 2007).

Ao abordar a fotografia como metodologia na pesquisa com crianças, destacam-se estratégias como a foto-elicitación e a fotografia participativa, que promovem o protagonismo infantil e oferecem acesso às percepções e experiências das crianças de forma autônoma e expressiva (Clark, 2017; Corsaro, 2011). Essas abordagens permitem que a infância seja compreendida como um campo de produção cultural e social, alinhado às perspectivas da Sociologia da Infância (Sarmiento & Pinto, 1997).

A pesquisa busca compreender de que maneira a fotografia tem sido utilizada em estudos acadêmicos sobre e com crianças, por meio de um levantamento bibliográfico de pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na Universidade Federal do Ceará (UFC). Neste sentido, o objetivo principal é analisar como as pesquisas acadêmicas dessas instituições têm utilizado a fotografia para investigar as infâncias, identificando suas potencialidades e desafios no campo educacional.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, baseada em uma revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos que investigam o uso da fotografia na pesquisa com e sobre crianças. Para isso, foram analisados Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Dissertações e Teses desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na Universidade Federal do Ceará (UFC).

A pesquisa foi desenvolvida em etapas. Primeiramente, realizou-se um levantamento sistemático de produções acadêmicas nas bases de dados institucionais das universidades mencionadas. Em seguida, os trabalhos selecionados foram categorizados. E por fim, os



dados coletados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a identificação de temas, abordagens e contribuições teóricas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise preliminar do levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) revela um crescente interesse pelo uso da fotografia como instrumento de pesquisa com crianças.

Os trabalhos analisados apontam que a fotografia tem sido utilizada de maneira multifacetada, e destacam abordagens metodológicas diversas, alinhadas aos princípios da Sociologia da Infância e da Educação Infantil. Em contraste, uma parcela das pesquisas analisadas utiliza a fotografia como documento histórico ou como elemento para a análise da Cultura Visual das infâncias.

Outro ponto relevante identificado é a discussão sobre os desafios éticos e metodológicos relacionados ao uso da fotografia na pesquisa com crianças. Muitas ressaltam a necessidade de protocolos claros de consentimento, respeitando a privacidade e o direito das crianças sobre sua imagem.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares desta pesquisa evidenciam a crescente utilização da fotografia como ferramenta metodológica e objeto de análise na pesquisa com e sobre crianças. O levantamento bibliográfico realizado nas produções acadêmicas da UFRN e da UFC demonstra que a fotografia tem se consolidado como um instrumento potente para acessar as experiências infantis, seja por meio da fotografia participativa ou da análise documental.

A principal contribuição deste estudo reside na sistematização do conhecimento produzido sobre o tema e na ampliação das discussões acerca da fotografia como ferramenta de investigação na pesquisa com e sobre crianças. Entre os principais pontos percebe-se a necessidade de discutir sobre a devolutiva das pesquisas para as crianças e suas comunidades, garantindo o reconhecimento da infância como produtora de cultura.

Ademais, o uso da fotografia suscita reflexões éticas fundamentais, incluindo o direito à privacidade, o consentimento e a necessidade de considerar a criança como sujeito ativo e produtor de cultura. Diante desses apontamentos, sugere-se que estudos investiguem formas inovadoras de utilização da fotografia na pesquisa com crianças.

5 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; BOURDIEU, Marie-Claire. **O camponês e a fotografia**. Revista de Sociologia Política, Curitiba, PR, n. 26, jun. 2006.

CLARK, Alison. **Listening to young children**: A guide to understanding and using the Mosaic Approach. 3. ed. London: National Children's Bureau, 2017.

XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO.



CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

RINALDI, Carla. **Diálogo com Reggio Emilia**: escutar, pesquisar e aprender. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A pesquisa com crianças**: perspectivas e territórios. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 66, p. 21-40, jan./mar. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo um campo de estudo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

^[1] Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do município de Parnamirim/RN. E-mail: tlapitz07@gmail.com.

^[2] Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança/CAP - Universidade Federal do Ceará. E-mail: sarahmendes@ufc.br.

^[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: nivea.mendesufc@gmail.com.



PROTAGONISMO INFANTIL NA EDUCAÇÃO: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO

Emanuel Campelo^[1]

Denise Bortoletto^[2]

Palavras-chave: Protagonismo Infantil. Cultura de Pares. Pesquisa com Crianças

1 INTRODUÇÃO

O protagonismo infantil vem ganhando destaque nas discussões que permeiam o campo educacional, sendo compreendido não só como um direito, mas também como um elemento essencial, cada vez mais significativo no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, além da participação nas atividades propostas pelo professor, é fundamental também considerar a autonomia das crianças e o seu lugar social, como pilares desse protagonismo. A educação tradicional, criticada por Freire (1968) em *a Pedagogia do Oprimido* como uma prática bancária, comumente coloca os estudantes como receptores passivos do conhecimento transmitido pelo professor. Em uma discussão contrária à essa proposição estão os novos estudos sociais sobre a criança e as infâncias em que autores como Sarmento (1997) e Corsaro (2011) apontam as crianças como sujeitos ativos em seus processos de ensino-aprendizagem, que criam significados a partir das suas interações entre seus pares e com o meio em que estão inseridas. Ancorados nesses referenciais teóricos, este trabalho, de natureza bibliográfica, propõe uma reflexão sobre o protagonismo infantil das crianças que transcenda a participação pontual, dando ênfase na importância do uso de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia e a emancipação das crianças no ambiente escolar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A fim de fundamentar este debate, foram examinadas as contribuições de estudiosos das infâncias e da educação por meio de um estudo teórico tomando por base autores referência no campo de investigação em educação como Freire (1968), bem como em autores basilares aos novos estudos sociais sobre a criança e a infância, tais como Sarmento (1997), Corsaro (2011) e Fernandes (2016). Foi escolhida, a partir de uma seleção bibliográfica maior, uma obra principal de cada um deles em que o protagonismo do aluno estava no centro do debate.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Freire (1968) propõe uma pedagogia dialógica e emancipatória, Sarmento (1997), por sua vez, destaca a criança como sujeito social ativo. Corsaro (2011) explora o conceito de cultura de pares, em que as crianças elaboram e trocam entendimentos de mundo entre os seus grupos. Além disso, Fernandes (2016) apresenta investigações em que sugerem uma maior participação das crianças na condução do seu próprio aprendizado. Conforme foi



observado nas obras analisadas, os principais desafios para efetivação do protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem, estão relacionados às práticas que se sustentam na escola tradicional, com currículos rígidos e uma visão adultocêntrica de educação. Os autores ainda destacam, a partir de suas vivências e observações em campo, haver instituições que limitam a participação real das crianças na construção do conhecimento, reduzindo sua capacidade de ação e transformação do ambiente em que estão inseridas. A cultura de pares, conforme descrita por Corsaro (2011), evidencia que as interações entre as crianças são fundamentais para a construção da identidade e para o desenvolvimento da capacidade na tomada de decisões. Além disso, práticas pedagógicas que envolvem diálogo, cooperação e participação ativa demonstram que é possível criar um ambiente escolar mais democrático e acolhedor.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o protagonismo infantil deve ser compreendido para além da simples participação, exigindo estratégias pedagógicas que garantam a autonomia e emancipação das crianças nos espaços em que estão inseridas. A escola, considerada como um lugar de constituição do social infantil, deve-se pensar em promover práticas que valorizem as suas vozes e incentivem o desenvolvimento da sua autonomia. Outro fator crucial observado pelos autores para efetivação desse protagonismo, é a formação docente. Muitos professores ainda não se sentem preparados para trabalhar com abordagens que colocam a criança como protagonista do próprio aprendizado. Assim, torna-se essencial incluir discussões sobre protagonismo infantil nos programas de formação continuada, garantindo que os educadores possam criar ambientes mais participativos. Deste modo, sugere-se que mudanças nas práticas pedagógicas, na organização do currículo e na formação de professores se constituam como tarefas fundamentais para que o protagonismo infantil seja efetivado no cotidiano escolar. Mais do que uma necessidade pedagógica, trata-se de um compromisso de transformação social e cidadã.

5 REFERÊNCIAS

- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011, 2a ed.
- FERNANDES, Natália. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- PINTO, MANUEL E SARMENTO, MANUEL JACINTO (COORD.) **As crianças: Contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

[1] Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, emanuel.campelo.106@ufrn.edu.br;



[2] Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, docente no Núcleo de Educação da Infância - UFRN, denise.bortoletto@ufrn.br.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

Nicole Giselle França Rocha^[1]

Naligia Maria Bezerra Lopes^[2]

Palavras-chave: Primeira Infância. Desenvolvimento socioemocional. Brincar. Emoções.

1 INTRODUÇÃO

O brincar é essencial e de extrema importância no desenvolvimento das crianças na primeira infância, pois elas estão imersas em um mundo novo de descobertas e aprendizados, passando por um processo de maturação física, cognitiva e emocional. Nessa etapa, o ato de brincar é visto por alguns adultos como algo sem grande relevância, no entanto, essa prática é fundamental para que as crianças explorem o mundo ao seu redor e possam desenvolver diferentes formas de se comunicar.

Nesse sentido, esse estudo se propõe a compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças na primeira infância. O público-alvo da pesquisa foi uma turma do maternal I, onde observamos como as suas emoções eram exteriorizadas durante a prática do brincar.

Compreendemos que essa pesquisa é fundamental para o estudo e entendimento do desenvolvimento socioemocional das crianças, no intuito de contribuir para o papel essencial do brincar na construção de indivíduos e nas habilidades sociais, tais como, criar laços afetivos, compreenderem suas emoções e também interagir com o meio.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O brincar é essencial e de extrema importância no desenvolvimento das crianças na primeira infância, pois elas estão imersas em um mundo novo de descobertas, aprendizados e desenvolvimento. "Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui" (Piaget, 1971, p. 67). Essa afirmação destaca a importância do brincar no desenvolvimento das crianças e como o processo de aprendizado é crescente.

Para a realização deste estudo, adotamos uma pesquisa qualitativa, que buscou compreender e interpretar a relação entre o brincar e o socioemocional da criança, visando valorizar o desenvolvimento e o rigor da análise.

A pesquisa aconteceu a partir da observação e da interação de crianças com 03 anos no ambiente escolar, em uma turma de Maternal I da Educação Infantil da rede pública no município de Lajes-RN, em que identificamos como as crianças brincam e como elas lidam com suas emoções durante as brincadeiras.



A observação aconteceu em três dias, pois queríamos observar uma turma de primeira infância, visto que é nessa fase que as crianças estão em constante aprendizagem e se formam as bases do desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos estão alinhados com as discussões acerca do brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento socioemocional da criança.

A análise evidenciou que o brincar é um eixo central no desenvolvimento socioemocional das crianças, atuando como ferramenta de aprendizagem, socialização e auxiliando nas emoções. Os principais resultados foram o desenvolvimento das habilidades sociais, por meio de brincadeiras coletivas como o faz de conta, brincadeiras livres e jogos, em que as crianças aprenderam a cooperar, negociar, resolver conflitos, desenvolver empatia ao assumir papéis diferentes e compreender regras e limites.

Os resultados deste estudo demonstram que o brincar é um eixo fundamental para o desenvolvimento socioemocional, corroborando as teorias de Lev Vygotsky e Henri Wallon, que, embora com enfoques distintos, destacam um papel ativo no brincar das crianças.

Para Vygotsky (1991), o brincar é uma atividade social que promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (linguagem, autocontrole). Os resultados da nossa investigação indicaram que as brincadeiras mediadas por adultos potencializam habilidades como empatia e cooperação, explicando a zona do desenvolvimento proximal (ZDP) em ação. A zona de desenvolvimento proximal mostra que o brincar mediado por adultos ou colegas mais experientes potencializa o desenvolvimento socioemocional. Assim, durante os jogos, a criança aprende habilidades como compartilhar, resolver conflitos e regular emoções com a ajuda inicial, até internalizá-las. Nesse sentido, o brincar guiado transforma interações sociais em competências emocionais autônomas.

Para Wallon (1941), é inviável separar o desenvolvimento emocional do social, visto que a criança é um ser que está com bastante frequência interagindo com o meio em que vive. O desenvolvimento socioemocional diz respeito à habilidade da criança de entender, expressar e controlar suas emoções, além de aprimorar competências sociais para interagir com o meio ambiente.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos que o brincar promove o controle das emoções, a partir do momento que a criança consegue gerenciar seus sentimentos em determinadas situações em que surgem conflitos entre elas em algumas brincadeiras e jogos.

Brincar, portanto, não é apenas uma atividade recreativa, é um elemento crucial para o crescimento saudável na primeira infância, que ajuda a desenvolver não apenas as competências sociais e emocionais das crianças, mas também sua capacidade de se relacionar com o mundo ao seu redor. Reconhecer a importância do brincar é essencial para educadores, pais e responsáveis, pois ele fornece a base para as crianças se desenvolverem como indivíduos emocionalmente equilibrados.

5 REFERÊNCIAS



VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

^[1] Discente do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assú/UERN. nicolegiselle@alu.uern.br

^[2] Docente do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assú/UERN. naligiabezerra@alu.uern.br



ENTRE VOZES E ESCUTAS: PROTAGONISMO INFANTIL E ESCOLHA DOS TEMAS DE PESQUISA NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

Gabriela de Melo Viana
Denise Bortoletto

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Protagonismo infantil. Tema de pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sociológicos da criança e da infância reconhecem as crianças como sujeitos sociais, produtores de cultura e saberes (Corsaro, 2009). Esta pesquisa discute como crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental participam e interagem na escolha do tema de pesquisa na escola, entendido aqui como um assunto ou questão investigada pelas próprias crianças, a partir de seus interesses, influenciando diretamente a construção coletiva de sentidos e saberes. Considera-se que, ao serem plenamente escutadas, as crianças tornam-se capazes de propor e discutir temas que dialogam com seus repertórios sociais e culturais, assumindo assim protagonismo na aprendizagem. O estudo em andamento ocorre no Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação da UFRN, em Natal/RN.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa baseia-se na observação participante qualitativa, centrada na escuta e na investigação junto às crianças, considerando-as participantes ativas e geradoras de dados. O essencial é alcançar o invisível por meio do visível (Graue; Walsh, 2003), compreendendo a observação participante como uma prática de convivência e diálogo com os sentidos produzidos pelas crianças. Os dados preliminares foram gerados entre os dias 10 e 24 de março de 2025, durante a rotina das turmas, nas quais as crianças participaram ativamente da escolha do tema que orientará suas pesquisas pelo tempo em que o interesse persistir, gerando o engajamento necessário no estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados indicam que o momento de escolha do tema de pesquisa é marcado por singularidades na forma como as crianças participam desse processo. Um ponto em comum, entretanto, é que em todos os contextos as crianças demonstram interesse, entusiasmo e repertório argumentativo ao propor e defender os temas que desejam estudar, revelando que tais ações contribuem significativamente para seu protagonismo nos espaços sociais em que estão inseridas.

Na Educação Infantil, predomina a ludicidade aliada à espontaneidade nas interações entre as crianças, acompanhada pela escuta sensível das professoras, que acolhem as



frustrações e mediam os desejos individuais, transformando-os em possibilidades coletivas. No Ensino Fundamental, destaca-se um verdadeiro "jogo político", com articulações estratégicas, estabelecimento de alianças e esforços de convencimento para que os colegas se apropriem das ideias propostas. Esses momentos evidenciam a potência da oralidade infantil, a agência social das crianças e ressaltam a importância da mediação pedagógica intencional na expressão do pensamento infantil, ampliando suas vozes e fortalecendo seu desenvolvimento integral.

De modo geral, os dados preliminares reforçam a ideia de que a escuta infantil transcende o momento da fala, tratando-se de um processo que envolve o universo sociocultural das crianças, corroborando a concepção de que elas são agentes sociais, produtoras ativas de cultura e construtoras de significados individuais e coletivos.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados preliminares desta pesquisa indicam que as crianças, quando escutadas, demonstram significativa confiança, autonomia argumentativa e capacidade de negociação. A escuta dialoga diretamente com os sentimentos e sentidos expressos pelas crianças, respeitando seus tempos, modos de ver e formas particulares de representar o mundo. Destaca-se o papel do NEI como um espaço formativo que continuamente incentiva o exercício da cidadania, da construção de sentidos e da criticidade infantil.

Ressaltamos como desafio a necessidade urgente de aprofundar análises e estudos sobre a relação entre a escuta infantil e a condução realizada pelos adultos no contexto escolar. Destacamos também a importância do exercício da empatia, compreendendo que os repertórios sociais e culturais das crianças devem ser cotidianamente considerados e validados, o que exige uma mediação intencional do professor para que sejam plenamente valorizados.

Como implicações futuras, sugere-se o acompanhamento longitudinal e transversal dos temas desenvolvidos a partir das escolhas das crianças, aprofundando a análise sobre como suas hipóteses iniciais evoluem ao longo dos processos investigativos vivenciados e como a escuta infantil reverbera diretamente nesse processo. Além disso, propõe-se investigar o papel social e formativo do docente, buscando compreender quais estratégias pedagógicas podem ser aprimoradas para que a escuta ativa das crianças ocupe uma posição central nas escolas das infâncias.

5 REFERÊNCIAS

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. Geração de dados. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.



A MEDIAÇÃO E O PENSAMENTO CRIATIVO NA AULA DE LITERATURA

Kívia Pereira de Medeiros Faria^[1]

Palavras-chave: Mediação Pedagógica. Literatura. Criatividade. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo investiga a mediação pedagógica como fator preponderante para a emergência do pensamento criativo no âmbito escolar. Desenvolvido em 2014, com crianças do 1º ano Ensino Fundamental, do Núcleo de Educação da Infância, colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, utiliza a mediação da leitura de literatura como fator catalizador da criatividade dos aprendizes, por meio da observação de indícios como a fluência, a flexibilidade, elaboração e originalidade na fala dos aprendizes.

Na vertente sociocultural assumida neste trabalho, consideram-se as contribuições de Vigotski (1998) ao afirmar que o discurso desempenha função central na construção do conhecimento, uma vez que ele é mediado por situações de linguagem a partir de interações verbais e simbólicas.

Considerando-se as situações de linguagem desenvolvidas nesta pesquisa, pensou-se em estratégias de mediação que promovessem o desenvolvimento do pensamento criativo dos aprendizes.

Desse modo, compreendeu-se que mediar o ensino de literatura possibilita a construção de sentido, encorajando os estudantes a desafiarem os mais diversos tipos de texto, interagindo com esses materiais de leitura de modo crítico e criativo (Freitas, 2012).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A intervenção proposta nessa pesquisa foi composta por 21 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, ouvintes-leitores em situação de leitura de literatura. O desenho da pesquisa contou com oito sessões de leitura de literatura, nas quais a mediação pedagógica, segundo a metodologia da andaimagem (Graves; Graves, 1995), possibilitou a emergência de indícios do pensamento criativo, tais como a fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade dos sujeitos envolvidos (Guilford, 1977).

A pesquisa foi de cunho qualitativo, com características de intervenção pedagógica, e contou com as etapas de planejamento e implementação das aulas de literatura. Os livros de literatura lidos foram selecionados segundo os critérios apresentados por Culler (1999) e destacam-se pelo trabalho com a palavra em função estética.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na implementação das sessões de leitura, observou-se evidência da emergência do pensamento criativo em situações mediadas pela professora pesquisadora. Elementos como



o pensamento divergente, a possibilidade de articular pontos de vista diversos, o clima de livre expressão do pensamento, a liberdade mental, estratégias de acercamento ao texto, como a prosódia e leitura em voz alta, e a apreciação da literatura como objeto estético alicerçaram falas dos aprendizes, nas quais foi possível identificar a emergência da criatividade.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação pedagógica com vistas à aprendizagem, é uma atividade complexa, pois não se trata de “transmitir” conteúdos, mas sim de facilitar a internalização e apreensão de novos conhecimentos e novos modos de ser e estar no mundo, atuando como um apoio que respeita o ritmo de aprendizagem do sujeito, mas ao mesmo tempo impulsiona esse ritmo para patamares mais avançados.

Como alerta Costa (2007) ao esclarecer que a formação leitora do aluno perpassa a formação leitora do professor, que deve privilegiar o espaço para a leitura em sala de aula, atentando para os meandros de uma mediação pedagógica que privilegie essa formação.

Assim, a acuidade na seleção do material, a busca por informações e a observação constante sobre as falas dos alunos para buscar indícios de como se dá a interação entre o leitor e os textos são aspectos fundamentais para a formação do sujeito leitor no contexto escolar, visualizando, ainda nesse processo, a formação do sujeito criativo.

É indispensável trazer para o foco das discussões educacionais as questões pertinentes à mediação pedagógica e às práticas de leitura, considerando a importância de ambas as intervenções no processo de ensino-aprendizagem e criação pela palavra, matéria-prima da literatura.

5 REFERÊNCIAS

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpx, 2007.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April. 1995.

GUILFORD, Joy Paul. **La naturaleza de la inteligencia humana**. Tradução de Nuria Cortada de Kohan. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

^[1]Professora do Núcleo de Educação da Infância/UFRN. Mestrado e Doutorado em Educação/PPGE/CE/UFRN



GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: PERFIL DAS DIRETORAS E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Danieli D'Aguiar Cruzetta^[1]

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Infantil. Gestão Escolar. Democracia. Diretor Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da educação infantil como etapa da educação básica, sobretudo na LDB n. 9.394/96 (Brasil, 1996), e o caminhar desta etapa nas últimas duas décadas, permite traçar um ponto de partida temporal inicial para o debate que aqui se propõe: construir um perfil dos sujeitos que estão à frente das escolas de educação infantil no Brasil. Este ponto de partida se ancora nas reformas educacionais da década de 1990, perpassa por alguns apontamentos na legislação educacional, mas, sobretudo, se baseia em um debate no reconhecimento atual da literatura da centralidade do trabalho do diretor na gestão escolar. O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado em educação.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza quantitativa. A análise quantitativa é utilizada em sua vertente sociológica (e acrescenta-se, política), que ajuda a explicar e compreender os fenômenos sociais (Selz, 2015), pois entende-se que o trabalho com dados estatísticos exige um conhecimento teórico profundo sobre o objeto de estudo.

Para coleta de dados, este trabalho fez uso das informações oriundas do Censo Escolar de 2019 aplicado às escolas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A pesquisa engloba dois grupos de instituições que, apesar de terem o mesmo perfil de atendimento (exclusivamente a educação infantil), visou-se um comparativo entre o grupo das instituições públicas e privadas, que na fonte de informações supracitadas declararam ter algum tipo de convênio firmado com o poder público municipal, sendo essas as chamadas instituições conveniadas.

No primeiro grupo foram contempladas 28.453 escolas de educação infantil, localizadas em 5.200 municípios brasileiros, que atendem às modalidades creche e/ou pré-escola. No caso das instituições privadas, foram selecionados 5.288 espaços escolares.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa apresenta os seguintes resultados, considerando os dois grupos de escolas (públicas e privadas):



- 1) Os dirigentes das escolas que ofertam exclusivamente a educação infantil no Brasil são mulheres, com predominância de pretas e pardas nas regiões Norte e Nordeste e brancas nas demais regiões;
- 2) Em geral, a maioria tem ensino superior completo, mas destaca-se que, nas instituições privadas, o percentual de profissionais sem este nível de formação é bem maior que nas escolas públicas, mesmo que, no caso desta última, 11% indica um alto número de dirigentes sem estudo formal em nível superior;
- 3) Há um indicativo de que uma parcela significativa de dirigentes escolares não é formada em pedagogia. Aqui, reitera-se a importância de que o dirigente escolar deva ser um profissional com habilitação pedagógica, reconhecendo que esta é uma das facetas importantes de seu trabalho;
- 4) De modo geral a formação continuada em EI e em gestão não é realizada pelas diretoras das instituições de educação infantil, com maior discrepância às dirigentes das escolas privadas;
- 5) A formação continuada em gestão parece contribuir, mas em pequena proporção, para que as diretoras das instituições públicas, ao menos no âmbito das respostas declaradas nos questionários do Censo Escolar de 2019, tenham em suas escolas conselhos escolares constituídos e proposta pedagógica atualizada, já que a diferença entre as instituições privadas só existe de forma significativa na constituição de conselhos. A forma de provimento de seu cargo/função por via de processo eleitoral (com ou sem processo seletivo) coteja com maiores percentuais de existência de propostas pedagógicas e conselhos escolares, elemento que pode indicar que, nesta rede de ensino ou escola, há, ao menos, uma cultura de favorecimento da GD;
- 6) A proposta pedagógica nas instituições privadas é atualizada com periodicidade menor que um ano em maior frequência do que nas escolas públicas. A formação continuada em gestão e as formas de provimento ao cargo parecem não exercer grande influência neste panorama. Além disso, não há uma lógica em relação à existência de conselhos escolares, o que mostra que a constituição destes colegiados não parece ser um pré-requisito para a celebração de termos jurídicos destas organizações com o poder público municipal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os limites de uma abordagem quantitativa de pesquisa, a efetividade da GD no cotidiano, pautada no reconhecimento da gestão escolar como processo político-pedagógico que se embasa na efetiva participação da comunidade escolar, nas normas construídas coletivamente para as tomadas de decisão (coletivas) e o acesso à informação, premissas cunhadas por Souza (2023), não encontra, em boa parte das instituições públicas e na maioria das escolas privadas conveniadas que ofertam a educação infantil, um ponto de partida mínimo: o reconhecimento e cumprimento das regras e procedimentos para a democracia nas escolas.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.



SELZ, M. O raciocínio estatístico em sociologia. In: PAUGAM, S. (Coord.). **A pesquisa sociológica**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Sociologia). p. 202-217.

SOUZA, A. R. **Gestão democrática da educação pública brasileira: um estudo à luz da teoria da democracia de Norberto Bobbio**. 2023. 142 f. Tese (Professor Titular) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2023.

^[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora EBTT, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.



AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Risalva Alves Brazão de Azevedo^[1]

Denise Maria de Carvalho Lopes^[2]

Palavras-chave: Educação Infantil. Especificidades. Desenvolvimento Integral. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da educação básica e possui especificidades que a diferenciam das etapas seguintes, pois ao mesmo tempo em que as crianças são potentes e capazes de produzir conhecimentos, possuem particularidades e fragilidades que não podem ser desconsideradas no seu processo de desenvolvimento (LDB/1996). Ademais, elas estão imersas em um mundo globalizado, em constante transformação e, para possibilitar o seu pleno desenvolvimento, é essencial que os profissionais da educação respeitem suas singularidades e ofereçam propostas de atividades que as provoquem a pensar e agir a partir das experiências e vivências significativas, tendo como eixo estruturante as interações e as brincadeiras (DCNEI/2009, BNCC/2017). Assim, este estudo busca compreender as especificidades da EI e suas implicações na prática pedagógica.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Essa discussão faz parte de uma pesquisa de mestrado que objetivou analisar a compreensão de profissionais que atuam nessa etapa acerca da função da Educação Infantil (EI). Dentro dessa investigação, realizada em um Centro de EI da rede pública de um município do RN, emergiram preocupações relativas às especificidades da EI, frente aos dados construídos. A pesquisa tem orientação qualitativa e privilegia os contextos de emergência dos acontecimentos e as significações dos sujeitos envolvidos expressas em suas ações e discursos, seguindo proposições de Vigotski e de Bakhtin (Freitas, 2002). Os dados foram construídos mediante vinte sessões de observações em duas turmas, sendo uma de creche e outra de pré-escola, e entrevistas com as professoras das respectivas turmas. A análise dos dados considerou a perspectiva discursiva de linguagem que favoreceu a compreensão do objeto na empiria (Kramer, 2005).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EI tem como função primeira promover o desenvolvimento das crianças em sua integralidade reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem, por meio das brincadeiras (DCNEI/2009, BNCC/2017), contudo, a análise



dos dados apontou que há fragilidades nas práticas pedagógicas, e que a brincadeira não é reconhecida com legitimidade no trabalho realizado junto às crianças:

Após acolher e acomodar todas as crianças, na chegada, a professora entrega blocos de encaixe para elas montarem e diz: - “fiquem a vontade, use a criatividade de vocês fazendo o que quiserem, por que agora a professora vai colar as atividades de vocês no caderno”. As crianças brincam e dialogam, entre si, no entanto, não há nenhuma intervenção da professora. (*Diário de Campo do dia 15/08/2024*).

Na cena descrita acima, foi possível identificar que falta a mediação da professora quando as crianças são convidadas a brincarem, e que a brincadeira é vista como uma ocupação para passar o tempo das crianças, enquanto que, ações de colar tarefas nos cadernos são consideradas mais importantes, se sobrepondo ao tempo destinado às brincadeiras das crianças, evidenciando que as especificidades da etapa educativa não são consideradas.

Os dados apontaram, ainda, que o trabalho realizado pelas professoras tem ênfase na escolarização, pautado na perspectiva de transmissão de conteúdos escolares e pouco privilégio no protagonismo das crianças, além do desrespeito aos seus direitos, conforme a descrição da cena, abaixo, em que uma das professoras retira o direito de uma criança brincar no parque, de forma punitiva:

Enquanto as crianças estão em roda com a Professora, duas delas entram em atrito. Uma informa para a professora que o colega a machucou, ao passo que a Professora responde:

- Não pode fazer isso, *fulano*! Hoje você vai perder o direito do parque.
- A criança se defende: Mas eu não fiz nada!
- A professora retruca: ÔÔÔ... Psiu! Não pode responder à ‘profi’, está ouvindo? Na escola, a gente precisa respeitar o ‘profi’, não pode responder, tá bom?! (*Diário de campo do dia 18/08/2023*).

Podemos inferir que há rigidez no comportamento da referida professora, ao recorrer a atitudes de controle e disciplina que podem limitar a expressão, participação e a autonomia das crianças, no cotidiano, indo de encontro ao princípio do respeito à criança como sujeito de direitos (Oliveira, 2011), além de demonstrar despreparo para agir diante dos conflitos nos quais as crianças se envolvem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que as especificidades da EI não são respeitadas, demandando a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as particularidades desta etapa educativa. Necessário reconhecer que, o adulto que media o trabalho com a criança, precisa se incumbir da responsabilidade de compreender a complexidade do desenvolvimento infantil, sobretudo, acreditar nas suas potencialidades humanas de um ser concreto que é, e auxiliar no seu processo de desenvolvimento, que perpassa pelas brincadeiras (Vigotski, 2007).



5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394/1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Abordagem Sócio-histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa**. In.: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

KRAMER, Sonia. (org.). Histórias de formação: as entrevistas, seu contexto e procedimentos. In. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005, p.33-36.

OLIVEIRA, Z. A. **Brincar e aprender na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

^[1] Mestre em Educação pelo PPGED/UFRN- risalvabrazao83@gmail.com

^[2] Profª Dra. do PPGED/UFRN - denisemclufrn@gmail.com



LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Juliana Alves da Costa^[1]
Lucas dos Santos Carneiro^[2]
Érica Jaqueline Soares Pinto^[3]

Palavras-chave: Ludicidade. Inclusão. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O número de crianças com deficiência matriculadas nas escolas regulares tem aumentado. Entre 2019 e 2023, houve aumento de 41,6% (Brasil, 2024). Apesar dos avanços, a inclusão no ambiente escolar ainda é um desafio. Objetiva-se, assim, avaliar as pesquisas recentes sobre a ludicidade como ferramenta de inclusão na educação, partindo do pressuposto que práticas pedagógicas lúdicas podem desempenhar um papel fundamental na inclusão de crianças com ou sem deficiência. Concorde-se com Kishimoto (2017) e Teixeira (1995), que a ludicidade é uma estratégia de inclusão importante, que possibilita o desenvolvimento de potencialidades e aprendizagens das crianças, por meio da brincadeira, jogos e criatividade.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Foi realizado um mapeamento inicial das produções acadêmicas que analisam a temática da ludicidade como ferramenta de inclusão na educação. A coleta de dados constituiu-se em uma busca feita no Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>), em 26/03/2025, com os seguintes passos e critérios: **1. Busca por palavras-chave:** em “busca avançada”, no campo “com todas as palavras”, a inserção das palavras: “*ludicidade*” e “*inclusão*”; **2. Localização das palavras-chave em “títulos dos artigos**”, garantindo maior destaque à temática em questão; **3. Recorte temporal de 2021 a 2025**, priorizando produções recentes; **4. Seleção apenas de artigos científicos**, ou seja, de 29 trabalhos acadêmicos encontrados, 9 eram artigos, que compuseram a amostra da análise. **5. Sistematização e análise dos artigos:** após a leitura completa dos artigos, foi construído um quadro (no Word), contendo: título, autores, ano de publicação, objetivos, metodologia, e principais resultados, para identificar divergências e similaridades entre eles.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da análise dos nove artigos selecionados, constatou-se que todos possuem foco comum na inclusão, com objetivos de investigar ou aplicar práticas lúdicas. Seis (6) abordam a inclusão de forma geral e três (3) tratam de grupos específicos, sendo dois (2) sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um (1) sobre a Síndrome de Down. Há um consenso entre os autores de que a ludicidade é uma ferramenta eficaz para a inclusão,



promovendo o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, motor, social e emocional). Quanto às metodologias, é perceptível a predominância da abordagem qualitativa. Sete (7) artigos têm caráter bibliográfico; um (1) artigo traz a pesquisa-ação com o foco em transformação do contexto escolar; e outro (1) aborda um estudo de caso, com materiais didáticos para alunos da educação infantil.

As análises apontam que a ludicidade funciona como promotora do desenvolvimento e da inclusão, melhorando o engajamento e a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Jogos, brincadeiras e materiais interativos ajudam a desenvolver: coordenação motora fina, habilidades cognitivas e sociais, autonomia, autoestima e identidade, confirmando as hipóteses levantadas inicialmente, de que a ludicidade desempenha um papel fundamental na inclusão de crianças com ou sem deficiência no ambiente escolar, pois o brincar, além de estimular a participação delas, contribui também para desenvolvimento integral. O ambiente escolar se torna mais acolhedor, democrático e respeitoso quando incorpora práticas lúdicas.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa inicial viu-se que práticas lúdicas fortalecem a inclusão e contribuem significativamente para a construção de um ambiente educacional mais equitativo. O lúdico é uma ferramenta potente no contexto educacional, possibilitando a construção de uma educação que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento dos alunos.

Observou-se nos artigos encontrados que a temática da ludicidade foi mais recorrente na Educação Infantil, o que nos leva a indagar se essa ferramenta é mais usada nesse segmento escolar por se tratar de crianças pequenas. É importante continuar investigando e refletindo se há continuidade no uso de práticas lúdicas noutros nos outros níveis da educação básica, e de que forma elas impactam a inclusão de alunos com diferentes perfis. Neste sentido, visa-se continuar a pesquisa em outros bancos de dados, como Scielo, e em revistas científicas que abordam a educação e/ou inclusão, como Revista Educação Especial e Cadernos de Pesquisa.

Além disso, embora esperássemos encontrar o maior número de trabalhos com foco em crianças com deficiência, a partir das palavras-chave “ludicidade” e “inclusão”, vimos que não foi encontrado artigos que relacionem a ludicidade a outros grupos marginalizados, como crianças indígenas ou quilombolas. Tal recorte sugere que o conceito de inclusão associado ao de ludicidade, tem sido abordado de forma restrita, desconsiderando a diversidade existente no ambiente escolar. O que também nos despertou interesse de pesquisa.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.

TEIXEIRA, C.E.J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo, SP: Loyola, 1995.



[1] Graduanda do Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

[2] Graduando do Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

[3] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.



PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM CONTRAPONTO COM A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS

Laís Laurentino Soares Souza^[1]
Marcelly Yasmin Silva dos Santos^[2]

Palavras-chave: Cultura de pares. Infância. Criança e Infância. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, trataremos nossas perspectivas de professoras em formação em campo para fazermos um contraponto com a teoria e a prática da pesquisa etnográfica com crianças, usando como base nossas pesquisas bibliográficas sobre o tema e reconhecendo a hegemonia piagetiana determinista exercida nas práticas pedagógicas atualmente. Para uma perspectiva que tem a reputação de adotar uma visão interativista da criança, a sua conceitualização da criança é como um vácuo, na medida que desliga os indivíduos do seu legado cultural (Graue; Walsh, 2003).

A pesquisa etnográfica que considera a cultura de pares, no entanto, atribui ao sujeito a função de participante ativo do seu processo formativo, abstraindo o contexto laboratorial encontrado na maioria das salas de aula e a percepção comumente aceita da criança como objeto de estudo. Todavia, nosso objetivo é aprofundar a compreensão sobre os fundamentos da pesquisa etnográfica, com ênfase na investigação da cultura de pares entre crianças e das múltiplas infâncias, considerando as relações que estabelecem entre si no cotidiano escolar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa está sendo conduzida a partir de uma abordagem teórica, fundamentada em levantamento bibliográfico. O objetivo é aprofundar a compreensão sobre os fundamentos da pesquisa etnográfica, com ênfase na investigação da cultura de pares entre crianças e das múltiplas infâncias, considerando as relações que estabelecem entre si no cotidiano escolar. Nesse contexto, são analisadas as práticas em sala de aula de professoras em formação na tentativa de compreender a cultura de pares das crianças e suas subjetividades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A curiosidade acerca das infâncias surge do entendimento de que não há uma única infância, mas múltiplas infâncias que são construídas cultural e socialmente (Cohn, 2003). No contexto escolar, é possível observar a presença de múltiplos costumes, dialetos, culturas e experiências individuais que se entrelaçam no cotidiano da sala de aula. Compreender essa diversidade implica reconhecer que, historicamente, a infância foi



concebida a partir de uma perspectiva adultocêntrica, na qual a criança era vista como um ser humano incompleto, vulnerável e destituído de voz. As pesquisas direcionadas às infâncias, por muito tempo, desconsideram as relações, subjetividades e existências próprias das crianças, reduzindo-as a meros dados estatísticos: fragmentados e descontextualizados.

Contudo, a inserção no ambiente escolar e a vivência de diferentes situações em sala de aula, aliadas ao embasamento teórico, têm possibilitado uma ressignificação desse olhar. A partir da articulação entre teoria e prática, torna-se possível compreender que tanto a infância quanto a criança são construções subjetivas, sociais e históricas, e que, portanto, demandam abordagens sensíveis, situadas e comprometidas com a escuta e o reconhecimento de suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. As crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente (Graue; Walsh, 2003).

Deste modo, se faz necessário que a prática pedagógica por professores em formação nos primeiros anos da educação básica não se resume ao teor assistencialista atribuído à função, mas, de um profissional que considera a voz e participação ativa da criança, não se resumindo apenas a interpretação adultocêntrica do que ela tem a contribuir, mas valorizando sua perspectiva ao que está sendo feito, sem discriminar critérios de competência, étnicos ou status sociais. (Graue; Walsh, 2003).

Portanto, pode ser atribuída ao professor em formação a investigação participativa com a criança, descentralizando a função de gestor da pesquisa do professor, redefinindo a identidade enquanto pesquisador do aluno (Graue; Walsh, 2003).

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos e reflexões desenvolvidos acerca da temática, torna-se imprescindível repensar a prática docente a partir de uma observação atenta e sensível às relações de pares entre as crianças, assumindo uma postura etnográfica em sala de aula. Essa atitude implica conhecer, compreender e valorizar as subjetividades infantis, integrando tais compreensões à prática pedagógica cotidiana.

Reconhecer a criança como sujeito protagonista de seu processo de crescimento e aprendizagem é fundamental para que suas experiências, tanto com os pares quanto no contexto escolar mais amplo, sejam significativas e enriquecedoras. Assim, o exercício docente se transforma em uma prática comprometida com a escuta, com o respeito à diversidade das infâncias e com a construção de um espaço educativo mais democrático e sensível às múltiplas formas de ser e estar criança.

5 REFERÊNCIAS

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221–244, maio/ago. 2013.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria



Almeida (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. A criança como objecto de estudo. In: **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Calousste Gulbenkian, 2003, p.17-32.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). **Estudos da infância. Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

^[1] Graduanda em Pedagogia. UFRN.

^[2] Graduanda em Pedagogia. UFRN.



3.2. SIMPÓSIO 02 LINGUAGENS, LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DA INFÂNCIA



EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO EM MEMORIAIS FORMATIVOS DOCENTES

Daniela Amaral Silva Freitas^[1]

Marlécio Maknamara^[2]

Palavras-chave: Memoriais Formativos. Estudos Autobiográficos. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as memórias referentes ao processo de alfabetização narradas em memoriais formativos de alunos/as de Pedagogia Presencial do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado que objetivou investigar os saberes e os sujeitos produzidos nesses memoriais, compreendidos aqui como um “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si” (Passeggi, 2010, p.1). Compuseram o corpus desta pesquisa 33 memoriais encontrados e disponibilizados na Biblioteca Digital de Monografias, escritos, como trabalho de conclusão de curso, entre 2015 a 2023. Com o objetivo de perfazer esse recorte, perguntamos: Como se deu o processo de alfabetização dos/as concluintes de Pedagogia que agora vão ser os/as alfabetizadores/as? O que suas memórias nos ensinam sobre o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita? Que saberes os memoriais formativos divulgam sobre a alfabetização?

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ancorados nos estudos (auto)biográficos e nos estudos pós-críticos em Educação, utilizando como metodologia a análise documental, este estudo procurou mapear e analisar quais memórias de alfabetização são divulgadas nos memoriais formativos docentes e o que elas nos ensinam e nos levam a refletir sobre esse processo. As pesquisas (auto)biográficas em educação vêm crescendo, principalmente a partir da década de 1990, e têm buscado “evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos”, assim como “entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos” (Souza, 2007, p.20). Por meio dessas narrativas – consideradas “a versão de uma vida não porque é um ato interpretativo, mas porque narrar é criar: quando alguém conta algo, está fixando significados sobre algo, criando verdades sobre isso, inventando, escolhendo coisas e deixando outras de fora em sua narrativa” (Maknamara, 2024, p.4) –, tem-se podido conhecer os significados produzidos sobre: professores/as, alunos/as, espaços e tempos educativos, relações de ensino-aprendizagem, profissionalização docente, discursos pedagógicos, entre outros. No caso, pudemos conhecer um pouco mais sobre as memórias de alfabetização, compreendendo a memória



como “um jogo de significações entre a materialidade, as potencialidades e a ficcionalidade de fatos do vivido” (Maknamara, 2024, p. 4).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assumindo como pressuposto a centralidade da linguagem na constituição do conhecimento dos sujeitos imersos em processos formativos, problematizamos indícios do processo de apropriação do trabalho docente vivido por eles, a partir de narrativas de experiências de aquisição do sistema alfabético de escrita. Para isso, partimos da teoria de que a formação docente se inicia bem antes do ingresso em uma licenciatura. As experiências que compuseram a rede de memórias sobre os processos educativos; as diferentes organizações de espaço e tempo escolares; os/as vários/as professores/as que fizeram parte da trajetória escolar dos sujeitos; as relações estabelecidas com as instituições e com os sujeitos que transitam por elas; as apropriações e performances nos espaços educativos frequentados; as variadas metodologias de aprendizagem com as quais tiveram contato, tudo isso é matéria que compõe as referências sobre a educação e que influencia o/a profissional que o sujeito virá a se tornar. Com relação à alfabetização, encontramos dois tipos de memórias: um que antecede o ingresso formal da criança na escola, que ocorre em contextos não formais de educação, como na cozinha a avó, na bodega da esquina; e outro que mostra um processo escolar tradicional de apropriação do sistema alfabético de escrita, realizado na escola, por meio do uso de métodos e metodologias clássicas de alfabetização. Ao escreverem sobre esses processos, os sujeitos puderam refletir sobre sua própria experiência à luz das teorias e autores/as que leram durante sua formação em Pedagogia, problematizando o que viveram e ressignificando o processo pelo qual passaram ao serem alfabetizados.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, defendemos que as memórias, registradas nos memoriais formativos: contribuem para a formação docente, uma vez que possibilitam uma reflexão sobre os acontecimentos pregressos e uma projeção para o futuro com relação ao exercício profissional. Defendemos também que contribuem para dar visibilidade a memórias que muitas vezes ficam silenciadas, não aparecem na história oficial, mas que compõem a história da alfabetização no Rio Grande do Norte.

5 REFERÊNCIAS

MAKNAMARA, M. **Pesquisas (Auto)Biográficas e Subjetivação de Professores de Ciências**. Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências, [S.l.], v. 23, n. 37, jul. 2024.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.



SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: Brasília: SEED-MEC. **Salto para o Futuro**. Boletim 01. 2007.

[1] Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da UFRN.

[2] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UFPB. Líder dos grupos ENSAIO - vida, pensamento e escrita em educação/UFPB/CNPq e ESCRI(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação/UFBA/CNPq.



ESTUDOS SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO – PNLD/2022 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Maura Tavares dos Anjos^[1]
Francisca Erivania Paulino Gomes^[2]
Thayna Silveira Ferreira^[3]

Palavras-chave: Livro didático. PNLD 2022. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetivou mapear pesquisas que discutem o uso do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2022, buscando perceber as influências do livro na prática pedagógica na/da Educação Infantil. A edição do Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, impulsionou, nos últimos anos, o debate sobre o uso do livro na Educação Infantil, gerando novas repercussões e debates no campo da Educação e nas práticas pedagógicas, portanto, nosso estudo se faz necessário para a compreensão desse fenômeno.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os pilares de sustentação de nossa pesquisa fundam-se nos princípios teóricos, éticos, epistemopolíticos e metodológicos da pesquisa qualitativa em Educação, se caracterizando como do tipo documental histórica e bibliográfica.

Em sua dimensão da pesquisa bibliográfica, destacamos que a revisão de literatura é - uma etapa do processo investigativo aqui compreendido na realização do mapeamento das pesquisas sobre o nosso objeto de investigação, denominado por Therrien e Nóbrega Therrien (2010) de estado da questão. Esse mapeamento tem o objetivo de fazer um balanço da produção existente sobre uma temática específica em uma área de conhecimento. O processo envolveu: 1. levantamento de obras no portal de periódicos da CAPES, utilizando as palavras-chave: (PNLD e educação infantil); 2. estudo das obras. O corpus empírico conduziu à construção de categorias de análise e interpretação dos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Objetivando melhor compreender as discussões sobre a temática no cenário das publicações nos últimos três anos, realizamos um mapeamento na base de dados de periódicos da CAPES usando as palavras-chave (livro didático PNLD e Educação Infantil). A busca conduziu a dezoito (18) achados. Nove (09) foram objeto de análise. Nove (09) não foram analisados, pois, embora apresentassem palavras-chave da busca, não tinham relação direta com o nosso objeto de investigação.



É possível identificar um vasto rizoma de interesses de pesquisa situados na intersecção entre as temáticas - educação infantil e livro didático, conforme é possível perceber nos achados. Sagrilo, Alencar e Cunha (2022) ressaltam, no estudo 'Formação de professores de educação infantil para ensinar matemática em livros didáticos do PNLD 2019', que há uma fragilidade quanto ao conhecimento matemático na Educação Infantil. A pesquisa de Velázquez e Albuquerque (2023), '(Des)caminhos da educação infantil no programa nacional do livro e do material didático (PNLD)', aponta que o edital de convocação não está em consonância com os dispostos dos documentos legais que, historicamente, fazem parte da composição dos princípios e das especificidades do currículo da Educação Infantil brasileira.

Já Barbosa e Voltarelli (2023), no estudo 'Era uma vez uma criança na educação infantil', apontam que, apesar de esteticamente agradável e propositivo, o livro didático carrega em sua proposição um acartilhamento da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, Carbonieri, Magalhães e Pasqualini (2023) no estudo intitulado 'A escrita no livro didático para a educação infantil: reminiscências de um passado não tão distante' asseveram a existência de uma concepção antecipatória de Educação Infantil subjacente ao Edital e à controversa Política Nacional de Alfabetização.

A pesquisa de Silva e Alencar (2023) no estudo 'Jogos e brincadeiras no ensino de Matemática: análise de um Livro do PNLD 2022' ressalta a presença de jogos e brincadeiras para o ensino de matemática apresentados em um livro didático (PNLD) 2022. Maletta e Moura (2024) na pesquisa 'Uso do livro didático na educação infantil: concepções de criança, infância e educação infantil' ressaltam que tais concepções estão atreladas aos direitos de aprendizagem, porém a maioria das atividades privilegia tarefas mecânicas.

Hoffmann Pereira, Moura e Oliveira (2023) na investigação 'Relações de gênero em livros didáticos indicados ao PNLD 2022 Educação Infantil', apontam que as imagens podem ensinar sobre os papéis sociais representados por homens e meninos, mulheres e meninas na sociedade atual para crianças da Educação Infantil. Nogueira e Carvalho (2023) organizaram um dossiê sobre estudos voltados à leitura e escrita na Educação Infantil, trazendo relevantes contribuições para a crítica sobre políticas e práticas pedagógicas.

Oliveira, Gerotto e Silva (2022) no artigo 'Direitos humanos, crianças e o livro do professor da educação infantil', analisam o livro enquanto artefato cultural e o processo de escolha, sua função na instituição escolar favorecendo a criticidade. O estudo aponta o tema dos direitos humanos no livro do professor, como mecanismo no fomento de valores e princípios na educação infantil.

Face ao exposto, é evidente a multiplicidade de focos de interesses das pesquisas encontradas. Acreditamos que a reflexão crítica sobre a temática do PNLD da Educação Infantil se faz necessária e emergente, tendo em vista a sua complexidade e o que consideramos material didático na/para a Educação Infantil, a partir da concepção de criança e de infância com vistas à qualidade no processo de ensino e de aprendizagem.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situamos a discussão sobre prática pedagógica na Educação Infantil na esteira das discussões albergadas pela Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir das análises, é possível inferir a permanente necessidade de discussão da política



nacional do PNLD, tendo em vista que a política está permeada por interesses sociopolíticos e econômicos que têm relação direta com a proposta de formação de professores das escolas públicas e, portanto, da educação infantil destinada às crianças da classe trabalhadora.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, E., & VOLTARELLI, M. A. . (2023). “Era uma vez” uma criança na educação infantil: ofício de aluno instituído pelo uso do livro didático. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (19), 1–16. <https://doi.org/10.47249/rba2023724>.

CARBONIERI, J.; MAGALHÃES, C. .; PASQUALINI, J. C. A ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: REMINISCÊNCIAS DE UM PASSADO NÃO TÃO DISTANTE. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (19), 1–16. 2023. <https://doi.org/10.47249/rba2023725>.

HOFFMANN PEREIRA, F.; CARDOSO DE MOURA, N.; DE LIMA OLIVEIRA, F. Relações de gênero em livros didáticos indicados ao PNLD 2022 Educação Infantil. **Visualidades**, Goiânia, v. 21, 2023. DOI: 10.5216/v.v21.72336. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/72336>. Acesso em: 13 maio. 2025.

MALETTA, A. P. B. .; MOURA, T. A. de. O uso do livro didático na educação infantil: alguns apontamentos. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 31, p. e15871, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.15871. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15871>. Acesso em: 13 maio. 2025.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIS, Isabel Maria S. de; NUNES, João Batista C; NÓBREGA-THERRIEN Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhos no labirinto. Fortaleza: EDUECE, 2010.

SAGRILO Ana Paula; ALENCAR Bolsan Edvonete Souza de Aldrin; CUNHA Cleyde da. A formação de professores de educação infantil para ensinar matemática em livros didáticos do PNLD 2019. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, jan./dez. 2022.

VELÁZQUEZ, Silvanne Ribeiro; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Des)caminhos da educação infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). **Educação**, 46(1), 2023. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44475>.

SILVA, K. L. DA; ALENCAR, E. S. DE. Jogos e brincadeiras no ensino de Matemática: análise de um Livro do PNLD 2022. **Revemop**, v. 5, p. e202324, 27 dez. 2023.



NOGUEIRA, Gabriela M.; CARVALHO Rodrigo S. de. Dossiê: leitura e escrita na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização** | ISSN: 2446-8584 | Número 19 - 2023.

OLIVEIRA, J. B. de, GEROTTO, L. M., & SILVA, T. da. Direitos humanos, criança e o livro do professor da educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, 8(8), 59305–59317, 2022.

[1] Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, doutora em Educação pela UFRN.

[2] Licencianda em Pedagogia. Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé FICISC/UECE.

[3] Licencianda em Pedagogia. Faculdade de Educação e Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC/UECE.



MEMORIAL ESCOLAR: UMA CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA

Patrícia Lúcia Galvão da Costa^[1]

Palavras-chave: Memorial escolar. Crianças. Memórias.

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo tem como objetivo apresentar o trabalho de elaboração de memórias escolares desenvolvido com crianças do 5º ano matutino do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp-UFRN). Partimos do pressuposto de que as crianças são sujeitos de direitos (Passeggi et al, 2016, p. 114) e, sendo assim, merecem ser ouvidas e entendidas em suas singularidades. Por isso, no processo de construção do memorial escolar, consideramos as crianças como escritoras, com capacidade de narrar suas próprias histórias de vida e que ao escreverem sobre si, refletem sobre suas memórias escolares, tornando-as significativas. E por que escrever um livro de memórias escolares? O 5º ano do Ensino Fundamental é o fechamento do ciclo de sistematização e, para as crianças na faixa etária de dez e onze anos, o último ano delas no Núcleo de Educação da Infância. Um ano de mudanças, despedidas, de separações, de rompimento de práticas para adentrar em outras, é, pois, um momento propício para rememorar coisas que já foram vivenciadas e que, de certa maneira, marcaram as vidas dessas crianças no NEI/CAp-UFRN.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Observamos duas turmas do 5º ano, matutino, do ano de 2022, com crianças na faixa etária entre 10 e 11 anos de idade e cada turma com duas professoras em sala de aula. Utilizamos o diário de campo para registro das observações e análises do trabalho realizado em sala sobre as memórias.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção do livro de memórias, no nosso entendimento é um viés para a formação ética, cidadã, estudantil e reflexiva dos 22 sujeitos do 5º ano matutino, que construíram/moldaram/ampliaram ao longo dos anos no NEI, suas identidades. Para Passeggi (2001, p. 2), “as histórias de vida e a outras auto narrativas, não se trata, no memorial, de uma escrita solitária, mas da aventura de uma construção, partilhada com o tutor e colegas. Por esse viés, a elaboração do memorial enraíza-se em três dimensões: social, cognitiva e afetiva do autor”. Para tanto, partilhar suas experiências é fundamental para dar voz a todas elas e a reconhecemos como sujeitos históricos, não desperdiçando o que elas têm a nos dizer. Embasadas por estas breves ideais, buscamos a elaboração de estratégias didáticas que pudessem nos auxiliar no processo de escrita do livro. Para o trabalho com o memorial no 5º ano, definimos alguns objetivos que puderam nos ajudar no

XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO.



caminho percorrido ao longo do trabalho desenvolvido com esse gênero na sala de aula. Foram eles: Conhecer a importância da escrita do memorial para um resgate das histórias de vida; Identificar a estrutura e organização do gênero textual memorial; Diferenciar biografia, autobiografia, diário e memorial; Conhecer diferentes tipos de memoriais; Ler e interpretar memoriais de pessoas conhecidas; Construir memórias a partir do que aprenderam sobre o gênero; Familiarizar-se com as classes de palavras (preposição, conjunção, verbo, substantivo, advérbio, adjetivo) para tornar suas produções mais coesas e coerentes; Produzir um livro de memórias.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado com o gênero textual memorial escolar promoveu o desenvolvimento de várias atividades significativas, que levaram as crianças a pensarem sobre alguns gêneros textuais, bem como a produção de alguns deles e a função social de cada um, como a biografia, autobiografia e diário. Dos nossos estudos, reflexões e discussões, surgiram questionamentos, curiosidades e aprofundamentos que se constituíram em uma rica troca de conhecimentos e aprendizagens. A partir da escrita das memórias, foi possível realizar um trabalho pedagógico sistemático com a língua portuguesa, de modo a priorizar aspectos de coerência e coesão textuais. Uma dificuldade evidenciada ao longo do percurso foram os textos muito sucintos escritos pelas crianças. Ao final do estudo, percebemos uma ampliação do repertório linguístico das crianças bem como uma melhor organização dos textos no caderno, letras mais legíveis e textos mais ricos em detalhes. A escrita do memorial escolar se constitui como uma atividade significativa por proporcionar às crianças o fomento e o registro de vivências, considerando que “Quanto mais formos capazes de nos dar conta e de dar conta aos outros da experiência vivida, mais ela será vivida conscientemente (experimentada, fixada na palavra”. (Vygotsky, 2003, p. 78 apud Passeggi et al, 2014, p. 87). Para tanto, o mais importante é que pela escrita do memorial, as crianças tornam-se, sujeitos autobiográficos pois ao narrarem suas experiências escolares, possibilitam que suas vozes ecoem neste espaço escolar. Também, nessa escrita, atribuem sentido às experiências vividas na escola, demonstrando a importância do memorial escolar para educar a memória.

5 REFERÊNCIAS

- PASSEGGI, M. C. Autoconhecimento: metacompetência para a formação permanente. In: I Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, 1, 2001, Brasília, **Anais**, Brasília: UnB, 2001.
- PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, 2016.
- VYGOTSKI, L. S. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 2003.

^[1] Professora do Núcleo de Educação da Infância da UFRN.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Aldeize Ferreira de Araújo^[1]
Nalgia Maria Bezerra Lopes^[2]

Palavras-chave: Literatura Infantil. Contação de Histórias. Estágio. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil, quando utilizada adequadamente, torna-se um instrumento fundamental na construção do conhecimento da criança, permitindo que ela se conecte ao mundo da leitura de forma prazerosa. A escola é um ambiente ideal para cultivar tal habilidade, pois a leitura está intrinsecamente ligada às várias formas de expressão que contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, a contação de histórias se revela como uma ferramenta valiosa, que pode diversificar as metodologias de ensino e fortalecer o desenvolvimento da linguagem, além de estimular a imaginação e a criatividade.

A escolha por trabalhar essa temática surge das vivências no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia/CAA/UERN a qual despertaram inquietações acerca do processo de contação de histórias. Nesse período, notamos a necessidade das crianças de "viajar" nesse mundo imaginário que a literatura nos proporciona desfrutar. Assim, nosso estudo objetiva discutir a contação de histórias como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, visando desenvolver o hábito e o prazer pela leitura. Baseamo-nos em Amarilha (2000), Abramovich (1997) e Busatto (2006), que abordam infância e literatura, por meio da contação de histórias nas salas de aula da educação infantil e pela tradição oral.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A escola é uma das principais figuras responsáveis pela transmissão de conhecimentos orais, especialmente na educação infantil, em que a oralidade se faz presente, enriquecendo o processo de aprendizagem e exercendo um papel crucial no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças. Segundo Bettelheim (1980), a contação de histórias é fundamental para o desenvolvimento da individualidade e da autovalorização, contribuindo para um futuro promissor. Esse processo permite diálogos sobre obrigações e regras de convivência, sempre com respeito ao outro. Assim, integrar práticas que enfatizem a oralidade no currículo escolar transforma a sala de aula em um espaço dinâmico de troca e aprendizado mútuo.

Nesse sentido, este estudo se insere como um relato de experiência das vivências no período de Estágio Supervisionado Obrigatório I do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assú – CAA/UERN no qual realizamos uma análise interpretativa dos dados



coletados nas atividades desenvolvidas. Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa e de procedimentos bibliográficos. Ademais, a pesquisa tem como temática o estudo do processo de contação de histórias na educação infantil como ferramenta pedagógica, por meio da análise das práticas ocorridas na Escola Municipal Monsenhor Américo Vespúcio Simonetti, localizada na cidade de Assú. A atenção especial se dirige à turma do Pré-II, turno vespertino, composta por 23 estudantes, na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estágio, elaboramos nosso Plano de Intervenção, selecionando a Contação de Histórias como estratégia para enriquecer a aprendizagem das crianças. Observamos que elas não tinham acesso frequente a livros literários, resultando em momentos de contação que se restringiam à oralidade e a contos tradicionais já familiarizados.

Nesse sentido, nosso objetivo foi usar a contação de histórias para fomentar a criatividade das crianças, incorporando atividades como reconto, ilustração e encenação. Estabelecemos metas como: explorar diferentes narrativas; promover a ludicidade e a autonomia; criar momentos de interação; incentivar a criatividade e facilitar a socialização.

À medida que o projeto avançou, notamos que as crianças estavam atentas e interessadas nas atividades, atraídas pelas histórias e pela forma envolvente de apresentação. Isso evidenciou a relevância desses momentos para o desenvolvimento da imaginação infantil.

Após a contação de histórias, percebemos as aprendizagens adquiridas pelas crianças por meio das atividades, desenhos, encenações e discussões. Elas interpretaram as narrativas de formas diversas e expressaram suas compreensões de maneira única, explorando um mundo imaginário e registrando suas vivências com autonomia nas interações.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias se revelou uma ferramenta pedagógica poderosa que transforma o ambiente de aprendizagem das crianças. Ao promover interação, criatividade e autonomia, enriquece o repertório cultural e estimula o desenvolvimento social. Por meio da narrativa, as crianças vivenciaram novas realidades, refletem suas experiências e constroem significados de forma lúdica. Assim, podemos afirmar que a contação de histórias não é apenas um recurso de entretenimento, mas um caminho valioso para o aprendizado significativo, contribuindo para a formação integral das crianças e fortalecendo o vínculo com a literatura. Essa experiência reforça a importância de integrar tais práticas no cotidiano escolar.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção pensamento e ação no magistério.

AMARILHA, Marly. Revista Educação em Questão. In. **Infância e Literatura**: Traçando Histórias. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000.



BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Petrópolis, RJ: 2006.

[1] Professora da Educação Infantil no CMEI José da Penha Souza - Afonso Bezerra/RN. aldeize58@gmail.com

[2] Docente do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assú/UERN. naligiabezerra@uern.br



O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE EMILIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY

Leticia de Melo Bonifacio^[1]

Palavras-chave: Escrita. Processo. Desenvolvimento.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como objetivo analisar como ocorre o processo de desenvolvimento da escrita de crianças que estão em fase de alfabetização, identificando os níveis e habilidades já dominadas. Pauta-se nas discussões da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky 1985), que apresenta a organização do pensamento da criança durante o processo da alfabetização. Em específico no capítulo 6, que discute a Evolução da Língua Escrita, com destaque para os 5 níveis da escrita de crianças de 4 a 6 anos. Nesse contexto, as autoras buscam entender as formas iniciais dos conhecimentos que as crianças já possuem da língua escrita, bem como o processo de conceitualização e como se tornam leitoras.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada no período dos dias 25 a 28 de novembro de 2024, em uma sequência de observações de atividades realizadas em turmas do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Pendências/RN. Para a análise dos dados gerados, assume-se a abordagem descritiva-qualitativa, por ter um foco central na descrição de características de determinado grupo, estabelecendo as correlações e sua natureza, assim como destaca Vergara (2000). Buscou-se entender quando a criança deixa os traçados para uma representação simbólica, ou seja, “a partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita?” assim como destacam Ferreiro e Teberosky (1985, p.181).

Para a realização da pesquisa, houve a participação de 5 crianças com idades entre 5 a 11 anos, durante a geração dos dados, foi produzido um material impresso, solicitando que cada criança desenvolvesse uma escrita sobre seu dia a dia na escola, sem intervenções de outras pessoas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar as respostas obtidas, estabelecemos um diálogo entre as respostas dos estudantes com o que Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam em relação aos cinco níveis de escrita que foram observados a partir de atividades realizadas com crianças de 4 a 6 anos, na Argentina, em 1985. A saber: no nível 1, para cada situação uma criança pode escrever algo muito parecido, mas com interpretações diferentes. Já no nível 2, é enfatizado



que a criança vai evoluindo e descobrindo que para cada escrita terá um objetivo, e consequentemente será necessário utilizar palavras diferentes, pois cada palavra terá um significado. No nível 3, o destaque é a tentativa da criança em dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. No nível 4, destaca-se que a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba. Por fim, o nível 5 é o final do processo, em que a criança compreendeu que cada caractere corresponde a valores sonoros menores que as sílabas, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas que vai escrever.

Com base nos níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985), foram analisadas 5 atividades, uma de cada estudante do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Ao analisar o registro da primeira atividade respondida por uma estudante do 1º ano, foi possível observar que ela preferiu utilizar o desenho para se expressar. Dessa forma, a partir de tal escolha, percebe-se que, de fato, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1985), o desenho é uma das primeiras formas de escrita da criança, pois é por meio do desenho que ela também se expressa e interage com o mundo ao seu redor. No segundo registro, que conta com uma atividade respondida por uma criança do 2º ano, foi possível observar que ela se encontra no nível 2, o que aproxima o que definem as autoras ao afirmarem que para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas, pois, quando a criança escreve “OI EU SOU A VALENTINA”, percebe-se que já possuía noção e domínio de se apresentar ao iniciar um texto sobre si.

Com a criança do 3º ano, identificamos que ela consegue distinguir as palavras em que são utilizadas ch e x, quando utiliza “chata” e “mexa”, corretamente. Isso porque, no processo de evolução da escrita, a criança percebe que, para escrever certas palavras, precisará realizar uma análise que vá mais além. Portanto, mesmo que os sons sejam parecidos, a escrita será diferente, assim como é destacado no nível 4. No quarto e quinto registros, que constam as atividades das crianças do 4º e 5º anos, ambas demonstram estarem no nível 5, pois, mesmo demonstrando algumas dificuldades em relação à ortografia, como misturar letras maiúsculas com minúsculas e falta de pontuação adequada, às crianças, em sua escrita, já demonstram ter consciência fonológica, lexical e silábica, decifrando bem as barreiras do código, assim como as autoras destacam para esse nível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados gerados evidenciou que cada criança apresenta diferentes níveis de compreensão e domínio da escrita, de acordo com sua faixa etária e a sua experiência escolar. Observou-se que, desde as primeiras tentativas de expressão por meio de desenhos até a construção de palavras e textos mais elaborados, há uma evolução gradativa no processo de apropriação da linguagem escrita. Sendo assim, os resultados demonstram que a escrita não é apenas um ato mecânico, mas uma construção significativa, influenciada pelas experiências e pelo contato com a língua em contextos reais de uso.

5 REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.



VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.



BOOKTUBE LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joseane Maria da Paz Almeida^[1]

Sandro da Silva Cordeiro^[2]

Este trabalho origina-se de um projeto de mestrado em andamento desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sua intenção é desvelar o processo crítico e criativo engendrado no processo de construção de audiovisuais, em formato para o canal Youtube, com a intenção de proporcionar novas formas de acercamento à literatura com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Leitura e Literatura na Educação Básica; Booktube; Formação do Leitor; Mídias e Tecnologias na Educação

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade priorizada pela escola e incentivada desde a infância por seu potencial de problematizar a realidade. Contudo, ainda é praticada por meio de propostas convencionais, que afastam as crianças das novas formas de leitura. Considerando o interesse dos alunos pelas mídias digitais, é possível pensar em alternativas que articulem leitura, mídia-educação e formação do leitor, promovendo uma aproximação prazerosa e significativa com o texto literário.

Destacamos as mudanças processadas no perfil do leitor da atualidade, cujos elementos o posicionam como produtor de conteúdos nas redes sociais, ultrapassando a antiga expectativa de mero consumidor. Identificamos plataformas com potencial para divulgar ideias e promover apreciação coletiva. Nesse contexto, destaca-se o *Booktube*, canal de vídeos no *YouTube* voltado ao universo literário. Essa forma moderna de engajamento revela como as mídias digitais podem transformar a relação com os livros, permitindo a construção de narrativas que expressem a leitura.

Propomos explorar esse potencial para atrair e renovar o interesse das crianças, tornando a leitura mais atrativa e alinhada às práticas atuais. Apoiamo-nos em Paiva e Souza (2017), que recomendam adaptar ferramentas como o *Booktube* para fins pedagógicos, especialmente no incentivo à leitura.

Analisaremos, como o *Booktube*, integrado à mídia-educação no Ensino Fundamental I, pode transformar o engajamento e a motivação dos alunos para a leitura, alinhando-se com práticas interativas contemporâneas?

O objetivo geral será: Investigar a contribuição do *Booktube* literário para o processo de formação do leitor crítico e criativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dentro de uma perspectiva mídia-educativa. Os objetivos específicos incluem: i) cruzar as fronteiras entre literatura e mídia-educação, promovendo um estudo interdisciplinar que pode elevar a



compreensão e o interesse pela leitura; ii) identificar as principais práticas de formação do leitor já desenvolvidas pela instituição lócus da pesquisa; iii) compreender como as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebem/vivenciam a relação entre mídias, tecnologias digitais e literatura; iv) perceber as potencialidades das estratégias didático-pedagógicas na produção de audiovisuais – formato *Booktube* – para a formação do leitor de literatura; v) apontar os possíveis impactos da relação entre literatura e mídia-educação – via *Booktube* – em período de curto a médio prazo, no sentido de modificar e/ou ressignificar as práticas leitoras.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Adotaremos abordagens qualitativas, com base em Bogdan e Biklen (1994), além de procedimentos da pesquisa-ação (Thiollent, 2018) e da pesquisa-intervenção (Damiani et al., 2013). A coleta de dados envolverá interações como observações, planejamentos e intervenções pedagógicas, utilizando entrevistas, diário de campo, produção de vídeos, registros fotográficos e audiovisuais, entre outros.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que o trabalho promova o diálogo entre mídia-educação e literatura, por meio da produção de conteúdos audiovisuais com base nas experiências leitoras das crianças. Também buscaremos evidenciar o potencial da linguagem audiovisual como ferramenta pedagógica de expressão, interpretação e ressignificação da leitura literária. Como resultado, será produzido um guia destinado a professores e bibliotecários, com uma sequência didática que possa servir de apoio e referência para práticas semelhantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário pensar em novas estratégias que contribuam para o processo de formação do leitor, especialmente na infância, por meio de estratégias lúdicas, dinâmicas e significativas. Considerando o interesse das crianças pelas mídias e tecnologias, o uso do YouTube, como espaço para a produção de narrativas audiovisuais sobre obras literárias, revela-se uma possibilidade inovadora de abordar a literatura, despertando o engajamento e ampliando as formas de leitura e expressão.

Este trabalho de pesquisa busca contribuir para o debate sobre a relação entre literatura, infância, mídias e tecnologias, refletindo sobre como esse entrelaçamento, mediado pelo *Booktube*, pode fortalecer o interesse pela leitura e potencializar práticas pedagógicas mais conectadas à realidade dos estudantes.

5 REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CRUZ, M. **Livre acesso à literatura: uma nova política de oportunidade de leitura**. R. Bras. Bibliotecon. Doc., 12(¾) : 177-184, Jul/Dez. 1979.



PAIVA, Sthéfani; SOUZA, Adriana Maria de. **Booktube como instrumento de disseminação da informação para geração digital**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. v. 13, N. Esp. CBBB 2017. Disponível em <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/794>. Acesso em: 16 set 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ED São Paulo: Cortez, 2011.

[1] Mestranda - PPgTE-UFRN

[2] Professor - NEI/CAP/UFRN



LITERATURA NA INFÂNCIA E OS DESAFIOS DA ERA DIGITAL

Emanuela Carla Medeiros de Queiros^[1]

Celiane Oliveira dos Santos^[2]

Maria Eduarda de França Tavares^[3]

Palavras-chave: Literatura. Escola. Era digital. Formação leitora.

1 INTRODUÇÃO

Eco e Carrié (2010), na obra “Não contem com o fim do livro”, discutem um desafio que tem perturbado pais, professores e todos aqueles/as que compreendem a natureza formativa dos livros: a presença acelerada da era digital no contexto escolar. Trata-se de um acontecimento inevitável e, conseqüentemente, necessário, porém, repleto de riscos ao mesmo tempo. Afinal, o livro enquanto suporte da leitura permanecerá o que é, mesmo que evolua em seus componentes, mas diante dessa realidade, há um futuro como sempre, incerto e cheio de lacunas.

Nessa perspectiva, o trabalho se propõe a discutir o lugar da leitura literária na era digital no espaço escolar. O recorte é parte de um trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, (Tavares, 2024), que analisa a repercussão da tecnologia, em especial a plataforma chinesa *TikTok*, na formação leitora de 12 crianças do 4º ano de uma escola pública do município de Mossoró/RN. Os resultados expressam preocupações em meio ao contexto escolar, em que cada vez mais a prática da leitura perde espaço para uma intensa carga de informações, muitas vezes sem sentido.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia está apoiada em um estudo de abordagem qualitativa. O cenário investigado foi uma escola pública da rede estadual da zona urbana de Mossoró/RN, tendo como sujeitos 12 crianças do 4º ano. O instrumento para a construção dos dados foi o questionário. Para este trabalho, foram selecionados gráficos com trechos dos achados, a fim de ilustrar a discussão.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A compreensão da leitura, ao longo do tempo, passou por diferentes concepções. Neste texto compreendemos a leitura como prática social, dialógica e cultural, passando necessariamente pela construção de políticas públicas que contemplem o leitor como sujeito capaz de emancipar-se pelas vias do conhecimento a partir do acesso e a apropriação das obras.

Nesse processo, cabe destacar a leitura literária – aquela que assume e faz girar muitos saberes necessários à formação educacional, haja visto sua contribuição de cunho

XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO.

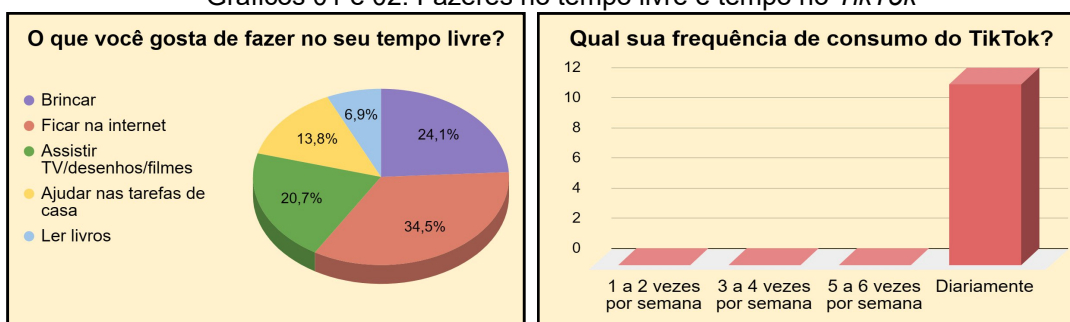
estético, criativo e crítico (Colomer, 2007). Assim, a infância é o período onde esse contato pode e deve ocorrer de forma intensa, pois quando estimulada nos ambientes escolares e familiares, a leitura literária se torna passatempo de qualidade e com sentido. Sobre isso, Yunes (2010) comenta:

Sabemos que o turbilhão da vida moderna é atordoante e a falta de referências, de qualquer ordem, instabiliza a dissolução dos laços familiares e sociais mais duradouros, cria insegurança; o descarte incessante de bens, no mercado da ilusão, aliena as relações. Onde encontramos antídoto para males dessa sociedade de consumo? (Yunes, 2010, p. 57).

Essa reflexão da autora nos permite adentrar no uso exagerado e incorreto das tecnologias, o que gera preocupações em torno das emoções e dos sentimentos que estão sendo cultivados em meio a tempo de uso.

O exemplo mais real dessa era digital é o aplicativo *TikTok*, o qual ganhou fama ao promover diferentes ferramentas na criação de vídeos curtos, além de possuir apelo para a visualização de diferentes conteúdos de acontecimentos da atualidade de forma rápida. Os gráficos, a seguir, demonstram o uso e a presença na vida das crianças pesquisadas.

Gráficos 01 e 02: Fazeres no tempo livre e tempo no *TikTok*



Fonte: Tavares (2024)

É notório que ficar na *internet* é a atividade mais citada no gráfico 01, seguida por brincar e assistir TV/desenhos/filmes. Esses resultados evidenciam que 55,2% corresponde às atividades que envolvem o contato direto com as tecnologias digitais, enquanto que apenas 6,9% usam esse tempo para lerem livros. Além disso, o uso diário citado no gráfico 02 comprova uma relação extremamente normalizada entre o público infantil.

Essa realidade compromete o que Yunes (2003) e Colomer (2007) defendem em relação aos livros, de que esses podem e devem ser via de acesso ao conhecimento e entretenimento de forma significativa. Todavia, o que tem sido prioridade na infância atual conforme os resultados desta pesquisa é, muitas vezes, um tempo diluído sem sentidos, o que aparece na fala de uma das crianças quando diz que usar o TikTok é: “[...] é criativo, ajuda a despertar minha mente. Eu acho incrível as pessoas dançando” (Emília, 9 anos).



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto fenômeno colossal, não podemos descartar a realidade multifacetada que o *TikTok* oferece, sendo via de entretenimento e dependência ao mesmo tempo, enquanto a leitura literária aparece cada vez menos no dia a dia das infâncias. Uma realidade um tanto preocupante quando se pensa na formação de leitores.

5 REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni; São Paulo: Global, 2007.

ECO, Umberto. CARRIÉ, Jean Claude. **Não contem com o fim do livro**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro. Editora Record, 2010.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

TAVARES, Maria Eduarda de França. **A formação leitora de crianças em tempos de TikTok**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2024.

^[1] Doutora em Educação (UFRN). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central.

^[2] Doutora em Educação (UFMG). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central.

^[3] Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).



3.3. SIMPÓSIO 03

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS



PARA ALÉM DO REGISTRO ESCRITO: O USO DE FERRAMENTAS E PLATAFORMAS DIGITAIS NO PROCESSO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Josélia Praxedes da Silva^[1]
Maria Cristina Leandro de Paiva^[2]

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Registro. Formação Docente. Tecnologias Digitais.

1 INTRODUÇÃO

A ascensão tecnológica nas últimas décadas possibilitou novas formas de acesso à informação e a comunicação em tempo real, o que favoreceu o avanço das tecnologias digitais (Kenski, 2012). No entanto, apesar dos avanços, o uso das tecnologias na educação ainda enfrenta desafios importantes, como a falta de formação adequada dos professores para utilizá-las de maneira pedagógica. Nesse contexto, é essencial discutir as contribuições da tecnologia no ambiente educacional, bem como os obstáculos que impedem seu pleno aproveitamento.

Uma possibilidade está na documentação pedagógica enquanto prática de registro e comunicação docente, que tem, na contemporaneidade, novas formas de registrar e documentar. As mídias digitais são capazes de capturar, armazenar, editar e comunicar os modos de fazer registro na Educação Infantil. Plataformas online, aplicativos de edição de vídeos e outras ferramentas tecnológicas podem contribuir para comunicar a aprendizagem das crianças e qualificar a prática docente.

Nesse sentido, este artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado, destacando as contribuições das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no processo de construção da documentação pedagógica, enquanto instrumento formativo da prática docente na Educação Infantil.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica do tipo pesquisa-formação, que articula de maneira indissociável a formação ao processo de investigação, contribuindo para a produção do conhecimento e para o desenvolvimento profissional dos envolvidos (Martins; Carvalho, 2021; Fantin, 2017).

Foram realizadas três oficinas com as ferramentas digitais: Plataforma digital - Padlet (Criação de ambientes virtuais de comunicação com as famílias e comunidade escolar), Ferramentas do Google: o *Keep* e o *Drive* (Espaço para armazenar e organizar os registros) e Plataforma de designer - *Canva* (Produção de registros em diversos formatos).



Os dados foram construídos a partir de entrevistas coletivas e registro no diário de bordo, envolvendo oito docentes colaboradoras de um centro infantil localizado no município de Parnamirim/RN, participantes da formação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos das professoras revelam que as discussões e as práticas de registro vivenciados no processo formativo possibilitam outras formas de registrar e documentar, sendo o *Canva* e o *keep* as ferramentas que mais se destacaram. Isso ocorreu, talvez pelo fato de serem mais intuitivas, e pela possibilidade de elas serem utilizadas por meio do celular, principal recurso utilizado pelas docentes por sua praticidade e facilidade de acesso à internet.

O uso das plataformas e ferramentas digitais na documentação pedagógica se mostrou relevante por possibilitar maior organização e acessibilidade das informações. Esses recursos permitem que os registros sejam coletados e organizados de maneira mais dinâmica, incorporando fotos, vídeos, áudios e textos, o que enriquece a documentação das aprendizagens da criança. Além disso, o compartilhamento dos registros com a equipe pedagógica contribui para o trabalho colaborativo entre as docentes, pois amplia a análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas. E ainda permite o acompanhamento do processo educativo por parte das famílias.

Nesse sentido, as oficinas realizadas na formação foram fundamentais para que as professoras pudessem conhecer/explorar ferramentas digitais que auxiliam no processo de produção, organização e armazenamento dos registros e documentações produzidas.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica é uma ferramenta indispensável à prática docente e as tecnologias digitais ajudam na produção de registros e documentações, dando mais visibilidade ao processo de aprendizagem das crianças e dos adultos, tornando o processo de comunicação mais rico, atrativo e facilitando seu compartilhamento, seja com as famílias, com os colegas professores, ou deixando armazenado para que seja possível acessar sempre que necessário. Por outro lado, a prática da documentação pedagógica ainda é um desafio, sendo o fator tempo destinado ao planejamento um dos maiores obstáculos. Então, é preciso dar condições para o professor refletir sobre o que faz e como faz, e assim possa transformar os registros em documentação pedagógica.

A pesquisa-formação trouxe contribuições para que os docentes ampliassem seus conhecimentos e refletissem sobre as práticas de registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. Além disso, passaram a utilizar com mais frequência as ferramentas e plataformas digitais nesse processo.

5 REFERÊNCIAS

FANTIN, Monica. Educação, Aprendizagem e Tecnologia na Pesquisa-Formação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 6, set./dez. 2017, p. 87-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i6.2377>.



KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

MARTINS, M. de N. F.; CARVALHO, M. V. C. de. A pesquisa formação na Educação Infantil: fundamentos e princípios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2221–2239, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i3.15420. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15420>. Acesso em: 20 out. 2022.

^[1]Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed/UFRN). Email: pedagogapraxedes@gmail.com.

^[2] Doutora em Educação (CE/UFRN). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atuando no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd). E-mail cristina.leandro@ufrn.br.



CURRÍCULOS MIGRANTES: CRIAÇÕES COTIDIANAS NUMA ESCOLA BÁSICA

Maria Cecília Castro^[1]

Palavras-chave: 1. Cotidianos Escolares 2. Currículos Migrantes 3. Infâncias.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado da tese de doutorado intitulada “Andanças e migrações – conversas com os *‘praticantespensantes’*² com os currículos e os cotidianos escolares.” em especial, das criações cotidianas dos sujeitos comuns. Acredito, assim como Alves (2019), na ideia de que formamos e somos formadas por múltiplas e diferentes redes de *‘conhecimentossignificações’* e circulamos por diferentes *‘espaçostempos’*. Neste movimento de ir e vir e *‘sentirfazerpensar’*, criamos, recriamos, transformamos, deslocamos, modificamos, migramos, inventamos e reinventamos a nós mesmos e ao mundo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A partir do que nomeio como andanças, é importante mencionar a escolha em utilizar a ideia de cartografias inspirada nas pesquisas de Deleuze e Foucault. Em seus estudos, identifica-se certa “espacialização da história” – observável em suas genealogias –, bem como a aplicação da arqueologia como cartografia ou geopolítica dos discursos, pistas que se tornam evidentes pelo seu emprego de “metáforas espaciais”, tais como: posição, campo, deslocamento, território, domínio, solo, arquipélago, geopolítica, paisagem, entre outras, dando mostras de uma dimensão espaço-temporal em suas análises.

Com Deleuze (1998), compreendo o *acontecimento* como névoa, a partir da ideia de *multiplicidades*. Nelas, estão implicados elementos atuais e virtuais. O atual compreende a condensação do efêmero; este se decompõe em partículas e se dissolve no virtual; ele é uma constante. O virtual segue se individualizando em um processo reiterado de atualização, em fluxos diferentes e ininterruptos. O virtual pode ou não se atualizar. Entretanto, é preciso apontar que o virtual e o atual se complementam.

Assim, as questões emergem nos cotidianos escolares produzindo tensões, agenciamentos, negociações e disputas. Dentre elas, estão as questões migratórias. Nesse contexto, elaboramos algumas questões norteadoras que constituem o nosso problema de pesquisa:

² Certeau (2014), nomeava de *praticantes* (Certeau, 2014) às pessoas comuns que ressignificam sua existência e relação com o mundo por meio de movimentos de criação e resistência e, com a compreensão da indissociação entre prática e teoria, Oliveira (2012) adota o neologismo *‘praticantespensante’*. A opção por escrever algumas palavras juntas e com aspas simples, é uma aposta política, ética, estética em questionar a ciência moderna que por vezes reforça binarismos e hierarquias entre teoria e prática, corpo e mente, bem e mal.



Quais vivências e sentidos são criados pelas *'praticantespensantes'* a partir dos movimentos migratórios? Como esses movimentos engendram *acontecimentos*? Como as travessias e deslocamentos produzem problematizações de *'conhecimentossignificações'* acerca de si e do mundo? De que maneira, nesta pesquisa, os artefatos culturais e tecnológicos se transformam em artefatos curriculares e em *personagens conceituais*?

Tais questionamentos implicam a formulação dos objetivos deste trabalho: Compreender as múltiplas migrações a partir de *'conhecimentossignificações'* engendrados pelas *'praticantespensantes'* dos cotidianos em meio aos *acontecimentos*; Identificar, a partir das conversas com as *'praticantespensantes'*, suas experiências acerca dos movimentos migratórios; Analisar os *usos* de artefatos culturais e tecnológicos nos cotidianos escolares; Relacionar as experiências migratórias das *'praticantespensantes'* com as criações curriculares cotidianas.

A investigação, das criações cotidianas engendradas pelas *'praticantespensantes'*, teve como estratégia metodológica, as *conversas* com *'praticantespensantes'* que vivenciam o Ensino Fundamental 1 de um colégio federal do Rio de Janeiro. A pesquisa ocorreu entre os anos de 2019 e 2022.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Supondo o próprio processo de *'aprenderensinar'* como uma cartografia atravessada por rotas, atalhos de viagens, e portando na bagagem não muito mais do que dúvidas e questões, desenvolvemos a pesquisa assumindo riscos, numa compreensão ontológica com a outra.

Compreendo com Ianni (2000), que a humanidade é atravessada por viagens, seja de maneira concreta ou metafórica, pois acredita que por meio delas é possível (re)descobrir as alteridades bem como a si mesmo. Optamos, aqui, por trazer a ideia de andanças, a partir de uma perspectiva espontânea de deslocamentos contínuos e fluidos. Para este autor, não importa se essas andanças são aquelas em que ocorrem deslocamentos espaciais e temporais, ou as metafóricas e existenciais, sem o deslocamento físico propriamente dito, mas igualmente potentes. As andanças possibilitam que se descubram a outra e a si mesmo. Ao expandir fronteiras, demarcam-se diferenças. No entanto, para se deslocar, também é necessário deixar muitas bagagens para trás, tanto na partida, bem como na própria travessia, na mesma medida em que é necessário absorver muitos outros acontecimentos no *'espaçotempo'* de reterritorialização. Neste sentido, Deleuze, em uma aula no Centro Universitário de Vincennes, em 1980, afirma que "não somos pessoas, somos acontecimentos"², sendo que as andanças oferecem a possibilidade da singularidade, das afecções, dos múltiplos e infinitos atravessamentos que nos constituem e nos tornam únicas.

4 CONCLUSÕES/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é uma defesa da escola. Inúmeras tensões nas macro e micropolíticas cotidianas foram observadas durante a tessitura desta pesquisa. Os limites e as possibilidades identificadas durante a investigação nos revelam que é fundamental acreditar que a educação é um direito fundamental de todos e que defendemos que essa educação seja pública, popular e de qualidade.



5 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 13 abr. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1 – Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

[1] Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni – UFF



3.4. GT 01

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA



DECOLONIZAR EXIGE DIÁLOGO: UMA IMERSÃO EM EXTENSÃO COM CRIANÇAS

Maria Claudia Bezerra Trindade^[1]

Ana Maria Pereira Aires^[2]

Palavras-chave: Educação Étnico Racial. Ensino Fundamental. Decolonialidade.

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é socializar o recorte de uma ação de extensão universitária vivenciada com crianças de uma escola pública de Angicos/RN. A ação está vinculada ao projeto “Criação de Histórias Afro-Brasileiras na Escola: afirmação e representatividade na infância”, que tem por objetivo produzir histórias infantis a partir da interação com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O desafio é romper padrões coloniais e eurocêntricos e promover espaços decoloniais ao trabalhar a cultura africana e afro-brasileira e, a partir dos diálogos e conhecimentos produzidos, extrair elementos que legitimem a criação das histórias infantis.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O arcabouço teórico-metodológico que fundamenta o trabalho e orienta sua efetivação parte dos estudos interculturais, decoloniais e emancipatórios (Fanon, 2008; Freire, 2022; Gomes, 2006; Santos, 2007; Quijano, 2005; Walsh, 2009), dada a importância de relacionarmos a criação de histórias infantis a um projeto político-social-ético-epistêmico decolonial e antirracista. Também buscamos amparo nas ideias de Hofstaetter (2015), as quais relacionam materiais didáticos à ideia de objeto propositivo, suporte de mediação, cuja intenção é alavancar as múltiplas ações e experiências dos sujeitos, a partir do ouvir/olhar sensível (Barbier, 1998).

Este recorte da intervenção se deu em uma turma de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Angicos. Para imergir as crianças na riqueza do continente africano, mobilizamos diversos recursos: mapa do continente Africano ilustrado em tamanho grande; slides em diversos dispositivos: notebook, celular e tablet com informações sobre as regiões africanas; lápis de cor tons de pele para desenhos; livro de literatura infantil negro e uma boneca, como um elo lúdico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras andanças revelaram a potencialidade da dialogicidade ocorrida na intervenção. Foi possível observar como as crianças expressam seus conhecimentos prévios, construídos sobre África e as questões raciais, suas vivências, com ética e respeito às suas opiniões. O fazer dialógico nos permitiu abordar e reconhecer as histórias de silenciamento e estereótipos nos currículos, influenciados pelo eurocentrismo colonial, XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO.



apesar dos avanços da Lei nº 10.639/2003. Não podemos esquecer que, historicamente, os currículos escolares e seus dispositivos de efetivação foram edificados sob o pensar colonial e colonizador eurocêntrico do saber, do ser e da natureza (Quijano, 2010; Walsh, 2009), em relação aos povos negros e diaspóricos.

O diálogo ativo com as crianças e os recursos pedagógicos utilizados na intervenção proporcionam profunda e rica experiência para a criação de histórias com as crianças. O resultado, ainda em curso, são cinco produções escritas e ilustradas, todas imbuídas na imersão no continente africano e nas afrobrasilidades. As criações são nutridas pelas trocas discursivas e pela construção coletiva de significados. A expectativa é que tais produções ecoem e contribuam para fortalecer o projeto decolonial e antirracista, de base transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência tem sido importante ao abrir espaço para a pluralidade e desconstruir padrões eurocêntricos, alinhando-se à pedagogia freiriana do sujeito aberto ao diálogo e à curiosidade. A escola, como enfatiza Pinheiro (2023), deve ser aliada no combate ao racismo. A dinâmica discursiva e os recursos didáticos foram o farol de interação *para* e *com* as crianças na exploração de suas identidades e na criação de narrativas que celebram a diversidade. Assim, é necessário acreditar e agir na formação de crianças conscientes e engajadas em um processo contínuo de construção antirracista.

5 REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFRA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOFSTAETTER, Andrea. Possibilidade e experiências de criação de material didático para o ensino de Artes Visuais. In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 24º, 2015, Santa Maria, Rs. Anais[...]. 24º Encontro da ANPAP. Santa Maria, 2015. p. 607-622.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Santos, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7letras, 2009.

^[1]Pedagoga e mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN).

^[2]Doutora em Educação e professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Angicos (UFERSA/Angicos).



FORTALECENDO A IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS QUILOMBOLAS: UMA PRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA, MACAÍBA/RN

Marília das Dores de Lima Medeiros^[1]
Josia Bezerra do Carmo^[2]

Palavras-chave: Identidade racial, Infância negra, Literatura infantil, Representatividade, Protagonismo infantil

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a experiência de um projeto sobre relações étnico-raciais, realizado em 2024 com crianças de 5 anos na Escola Municipal Santa Luzia, situada na comunidade quilombola de Capoeiras, em Macaíba/RN. A iniciativa teve como foco o fortalecimento da identidade racial na infância, promovendo o reconhecimento positivo da negritude, autoestima, pertencimento e valorização da ancestralidade. Inspirado em autores como Abramowicz e Oliveira (2010), que compreende a criança negra como sujeito social em construção. Nesse processo, a literatura infantil foi vivenciada como espaço simbólico de identidade, pertencimento e valorização da cultura negra.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A experiência começou com uma roda de conversa no campo de experiências "O Eu, o Outro e Nós", com foco no fortalecimento da identidade. Conversamos com as crianças sobre a diversidade racial, ressaltando que a escola está situada na comunidade quilombola de Capoeiras. Durante o diálogo, percebemos que algumas não se reconheciam como negras. Para ampliar esse olhar, realizamos atividades de autorreconhecimento com espelhos e lápis em tons diversos de pele, o que reforçou a importância de aprofundar a temática da identidade racial.

Após a construção da árvore genealógica, cresceu o interesse das crianças por livros com representatividade negra. Com base nesse envolvimento, propusemos o "Livro Viajante", permitindo que levassem obras para casa e compartilhassem com suas famílias. Um momento marcante foi o relato espontâneo da história *Cachinhos, Conchinhas, Flores e Ninhos*, que inspirou uma atividade sensorial: com autorização das famílias, coletamos amostras de diferentes tipos de cabelo da turma, possibilitando às crianças comparar texturas e reconhecer características semelhantes às suas. A vivência reforçou a valorização da diversidade e da identidade negra, como destaca Silva (2010), ao mostrar que a representatividade fortalece a autoestima e orgulho da própria história e cultura.

Outra atividade marcante foi o Piquenique Literário, realizado em um ambiente acolhedor e pensado para valorizar a estética e o protagonismo negro. As crianças exploraram livros, compartilharam histórias e uma delas narrou uma obra escolhida pelo



grupo. A experiência reafirmou o papel das narrativas negras na valorização da identidade e reparação histórica, como aponta Adichie (2019):

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019).

Dando continuidade às atividades, produzimos uma coletânea de contos reescritos pelas crianças, nas quais personagens negros — muitas vezes inspirados nelas mesmas, passaram a ocupar o protagonismo, refletindo reconhecimento de raça, cor, etnia e representatividade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelaram uma evolução significativa na forma como as crianças passaram a perceber suas identidades raciais. No início, algumas não se reconheciam como negras, refletindo a ausência de representatividade no ambiente escolar e familiar. Com o avanço das atividades, observamos maior engajamento das crianças e das famílias, especialmente por meio da literatura infantil, que se mostrou fundamental no fortalecimento da identidade racial e na valorização da ancestralidade. A produção da coletânea de contos recontados evidenciou esse avanço, com a presença constante de protagonistas negros. O envolvimento familiar, por meio do Livro Viajante, ampliou o impacto do projeto, incentivando reflexões sobre pertencimento também no contexto doméstico.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em um trabalho voltado para as relações étnico-raciais desde a infância é investir na construção de uma sociedade mais consciente, diversa e inclusiva. Isso significa promover espaços de reflexão e reconhecimento da identidade racial desde os primeiros anos escolares, valorizando a cultura, os costumes e a ancestralidade das crianças. A partir dessa perspectiva, a literatura e a escuta ativa tornam-se um meio transformador da representatividade e do pertencimento, contribuindo para a formação de indivíduos que reconhecem e respeitam a diversidade racial em seu cotidiano.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



SILVA, J. P. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

^[1] Professora da educação básica, especialista em Educação Infantil e Alfabetização, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Escola Municipal Santa Luzia - Capoeiras. marilialima3344@gmail.com

^[2] Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Macaíba, especialista em Leitura e Literatura, pela Universidade Potiguar (UNP). josiabezerra@hotmail.com



RACISMO DISFARÇADO DE HUMOR: AS MANIFESTAÇÕES DO RACISMO RECREATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ASSÚ/RN

Alysson Bruno Constantino Matias^[1]

Palavras-chave: Antirracista. Cultura. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A escola tem o dever de proporcionar um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade cultural, uma vez que nela podem ocorrer formas de racismo tanto perceptíveis quanto sutis, muitas vezes tratadas como “brincadeiras de crianças”. Partindo desse contexto, o objetivo deste trabalho é compreender as práticas de racismo recreativo em uma escola do município de Assú/RN. Para fundamentar a discussão, utiliza-se como base teórica os autores: Moreira (2019), Pinheiro (2023) e Ribeiro (2019), que abordam a educação numa perspectiva antirracista.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Segundo Adilson Moreira (2019), o racismo recreativo é um conjunto de práticas sociais que operam por meio do humor racista, para alívio cômico na tentativa de expressar ofensividade de forma benigna em relação às minorias raciais. No ambiente escolar o racismo recreativo manifesta-se através de “brincadeiras” e piadas que “Embora essas manifestações sejam apresentadas com o humor, elas são manifestações de estereótipos que reproduzem conteúdos racistas sobre grupos minoritários.” (Moreira, 2019, p.67).

Posto isso, vê-se a necessidade de uma educação antirracista que desmistifique estereótipos e combata o racismo recreativo, pois “[...] a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: [...] eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário.” (Pinheiro, 2023, p.59). Diante disso, essa abordagem reforça a ancestralidade africana e afro-brasileira, promovendo a autoaceitação da identidade e da história das crianças.

O trabalho configura-se como uma pesquisa de campo, com observação participante de cunho qualitativo. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada com uma professora da rede pública de ensino e de observações realizadas durante três dias em uma sala de aula do ensino fundamental, bem como nos momentos de intervalo das crianças. A entrevista tratou da educação antirracista e do racismo no ambiente escolar, permitindo conhecer a visão da professora sobre o tema.

As observações em sala de aula foram realizadas com o objetivo de analisar a interação entre professor e estudantes, bem como as interações entre os próprios alunos. A observação realizada durante o intervalo teve como foco identificar acontecimentos e falas racistas muitas vezes despercebidas pelos educadores e tidas como meras brincadeiras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO.



A pesquisa revelou a presença de ações e falas veladas de racismo recreativo no espaço escolar, com estudantes utilizando expressões racistas com naturalidade e em tom de brincadeira ao se referirem a seus colegas. Durante a entrevista, a professora ao ser questionada sobre a existência de casos de racismo no ambiente escolar, afirmou já ter presenciado situações em que estudantes apresentavam comportamentos discriminatórios, como evitar a formação de grupos com colegas de pele mais escura ou lançar olhares diferenciados. A docente também relatou que no ano anterior uma estudante foi vítima de discriminação racial em uma escola no Piauí, fato que segundo ela explicaria o comportamento retraído da aluna, sua dificuldade em interagir com os colegas e sua preferência por ficar sozinha.

Diante dessa perspectiva, essas situações evidenciam o despreparo institucional para lidar com essas questões, reforçando a necessidade de aplicar efetivamente a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileiras. Nesse sentido Ribeiro (2019, p.41) afirma que: “Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove a outra construção da subjetividade de pessoas negras, [...]”. Assim, destaca-se a importância de promover a diversidade cultural e o respeito às diferenças desde a infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os aspectos abordados, observa-se que as escolas necessitam de um currículo mais crítico e reflexivo, que considere o meio social e cultural de cada indivíduo na construção de sua identidade. A presença de uma educação antirracista no ambiente escolar é essencial para promover nos indivíduos a consciência cultural, que desconstrói os estereótipos e confronta o sistema e suas estruturas eurocêntricas que estão enraizadas na sociedade.

Portanto, a educação antirracista é um caminho que contribui para a valorização da trajetória cultural e étnico-racial, promovendo a inclusão e combatendo o preconceito e a discriminação racial existentes em nosso país. Ela possibilita um ensino mais igualitário e equânime para a construção da aprendizagem, com base em um pensamento decolonial que visa desconstruir representações negativas que apagam os saberes e a participação dos povos negros. Diante disso, torna-se necessário investir em formações continuadas e na implementação de projetos pedagógicos interdisciplinares.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.



PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

[1] Graduando em Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN – Campus Avançado de Assú, Email: alysson20230019600@alu.uern.br.



VAMOS BRINCAR DE SER GENTE?

Matteus Vinicius Gomes Luz.^[1]

Palavras-chave: Educação antirracista. Literatura Negra. Crianças. Educação Infantil.

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

A presente pesquisa busca apresentar as práticas pedagógicas de professoras de uma unidade de educação infantil do município de Mossoró-RN, a partir das suas vivências/práticas com a literatura negra em sala de aula. Nesse sentido, questionamos: qual o lugar da literatura negra nas instituições de educação infantil? O livro literário é usado somente para fins didáticos? Por meio das práticas de leitura, é possível construir caminhos para uma educação antirracista?

Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, esses questionamentos se fazem necessários para dialogar com as práticas docentes, pensando a efetivação da lei 10.639, mas construindo potencialidade ao pensar urgência de uma educação pautada nas infâncias e possibilita às crianças a vivenciarem outras formas de se ver no mundo.

2 CONSTRUINDO AS PRIMEIRAS CONVERSAS

A construção metodológica surge a partir de uma pesquisa-ação envolvendo práticas pedagógicas de 20 professoras de uma unidade de educação infantil de Mossoró-RN, com mais de 380 crianças matriculadas de 2 a 6 anos. A pesquisa possui um período de duração de 5 meses, de agosto a dezembro de 2024. Nesse sentido, nos colocamos como observador participante do campo de pesquisa e utilizamos o caderno de pesquisa, gravador e fotografia como procedimento para compreensão dos achados da pesquisa.

A realização da pesquisa está relacionada à III Semana de Arte e Cultura na Educação Infantil com o tema Diversidade e valorização cultural: na palma da mão, na ponta do pé, em que todas as unidades de educação infantil construíram práticas relacionadas à temática. No entanto, a unidade pesquisada organizou a temática a partir de um projeto pedagógico, e assim foi possível perceber a construção de cada etapa do planejamento, a culminância.

Nesse sentido, é possível perceber as primeiras ideias da pesquisa na construção do projeto, pois a literatura negra surge como possibilidade de prática das professoras para construir os caminhos de trabalho sobre a temática geral.

3 BRINCANDO E CONVERSANDO

Vamos brincar de ser gente? É uma fala de uma criança durante a pesquisa em que a professora explora a temática de diversidade humana e, ao falar sobre a diversidade presente em sala, surgiu o termo gente e, em meio às atividades, uma criança convidou um

XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO.



grupo a brincar de gente e essa brincadeira se resumiu à brincadeira com objetos relacionados a tarefas domésticas. Assim, essa frase apresenta os primeiros achados da pesquisa, pois as vivências da educação infantil têm que ser pautadas com as crianças.

Nesse sentido, buscamos apresentar duas práticas a partir do trabalho com as seguintes obras: *O pequeno príncipe preto para pequenos*^[2] e *A África recontada para as crianças*^[3]. Por meio dessas práticas, construímos respostas para a nossa pesquisa.

Ao vivenciar as práticas na turma Baobá com o livro *O pequeno príncipe preto para pequenos*, precisamos captar olhares para além da leitura da obra que já apresenta uma riqueza de ideias, vejamos o seguinte trecho: “O pequeno príncipe preto é da cor de terra molhada, cor de chocolate. Cor de café quentinho, se encante ao dar uma olhada” (França, 2020, p. 07). A partir dessa fala, a professora apresentou a diversidade de tons utilizando as imagens do livro e tintas sobre tons de pele, e as crianças produziram uma atividade em referência a tons de pele. Em outro momento, foi possibilitada a reprodução de um baobá pelas crianças. Outra atividade vivenciada foi a utilização de argila para as crianças terem um contato com a terra e criar elementos relacionados à história ou suas vivências cotidianas. A professora buscou fazer do livro suas práticas, assim explorou temáticas como amor, família, cuidado com a natureza, além da temática que o livro apresenta.

Na turma tambor, as práticas se relacionam ao livro *A África recontada para as crianças*, que apresenta os países africanos que falam língua portuguesa e a história é contada por meio de contos, e ao falar sobre Guiné-Bissau, a história escolhida foi o tambor africano. A partir desse conto, a professora explorou a contação oral, a produção das crianças sobre a história, a produção de um tambor, apresentou o vídeo por meio de um curta, e as músicas produzidas pelo tambor e conheceram a música *Olelê Molibá Makasi* para apresentar com os tambores.

Os resultados apresentados partem da seguinte ideia: “o texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado no processo cultural” (Debus, 2017, p. 29).

4 CONVERSAS EM ABERTO

Por fim, podemos dizer que a literatura negra é um caminho para a construção de uma educação antirracista. O livro literário pode ser encaminhado como uma possibilidade para contribuir com as práticas pedagógicas sem necessariamente ter seu uso exclusivamente de forma didática, e podemos perceber durante o processo da pesquisa que a literatura negra ganha a cena no espaço de educação infantil, construindo acervo de referência para as práticas docentes.

5 REFERÊNCIAS

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: literatura infantil e juvenil e a temática africana e afro-brasileira. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto para os pequenos**. Ilustrações Juliana Barbosa Pereira. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2020.



- [1] Pedagogo, mestre em educação, membro do projeto de extensão UERN vai à escola, discente do curso interdisciplinar em educação do campo-LEDOC/UFERSA. Professor da Faculdade de Educação – FE/UERN
- [2] Obra de Rodrigo França e vivenciada por uma turma do maternal II matutino e vespertino (crianças de 3 anos).
- [3] Obra de Avani Souza Silva é vivenciada por uma turma do infantil I vespertino (crianças de 4 anos).



LITERATURA INFANTIL AFRRREFERENCIADA E INDÍGENA PARA AS INFÂNCIAS: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Edivone Meire Oliveira^[1]

Palavras-Chave: Literatura Afrorreferenciada. Literatura Indígena. Infâncias

1 INTRODUÇÃO

Foi reconhecendo na literatura infantil o seu valor como arte e potente formador das infâncias que adentramos na curricularização da extensão oferecendo peças literárias afrorreferenciadas e indígenas às crianças de um Centro de Educação Infantil e de um Ponto de Cultura do Cariri cearense. Na nossa perspectiva, literatura infantil não é simples livro educativo, com intenções pedagógicas explícitas, bem como não significa “menor”, ingênuo, fútil, pois essa compreensão e esse uso oferecem às crianças ensinamentos direcionados, moral que se deseja, tarefas a serem realizadas como as demais da escola, distanciando as crianças do prazer de ler (Faria, Vita, 2014; Pinheiro, 2008; Zilberman, 2003). O seu caráter humanizador, propicia aos leitores/ouvintes entretenimento, ludicidade, o que pode lhes gerar aprendizagens existenciais significativas, pois aborda temas libertadores, questionadores das normas hegemônicas, oferecendo-lhes chance para que representem a realidade como entendem (Abramovich, 1997).

Em sua Função Humanizadora, a literatura aborda as emoções, promovendo autoconhecimento: amizade, felicidade, sonhos, alegria, raiva, medo, afetos, desafetos, abandonos, perdas, conquistas, justiça e injustiça, livre arbítrio. Na Função Terapêutica, ampara as crianças em situações de conflitos e abandono, organizando a confusão no interior delas, rumo ao equilíbrio psíquico, dando sentido à vida, promovendo a construção ou reconstrução de si. Um livro com Função humanizadora e terapêutica auxilia na compreensão e busca de saída para as crises emocionais das crianças, promovendo-lhes aumento da autoestima (Bettelheim, 2007).

Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho é apresentar os resultados de um projeto de curricularização da extensão realizado no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, quando os estudantes de uma turma da disciplina Literatura Infantil e Contação de Histórias ofereceram a crianças de um CEI e de um Ponto de Cultura momentos de apreciação de obras literárias na perspectiva contemporânea que tem dado destaque à luta contra o racismo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quanto à formação dos estudantes para essa atividade, a metodologia de trabalho se efetivou mediante: estudos de textos que tratam de literatura infantil; análise de livros infantis clássicos e contemporâneos; oficinas de teatro; seleção de obras literárias para ler e contar para as crianças; oficinas de leitura e contação de histórias na universidade e nas instituições



selecionadas. No que se refere ao trabalho com as crianças, realizamos leitura e contação de histórias; promoção de atividades de arte após as histórias e roda de conversa sobre as histórias a partir das reações delas. No Centro de Educação Infantil CEI Ailza Gonçalves, foram apresentadas às turmas de Infantil II, III, IV e V, os seguintes títulos: *Beleleu e as Cores*, de Dugnani (2010); *Estações*, de Munduruku (2024); *Meu Crespo é de Rainha*, de Bell Hooks (2018) e; *O Menino de Todas as Cores*, de Correia (2015). Na Vila da Música Monsenhor Ágio Augusto Moreira/ Sociedade Lírica do Belmonte (SOLIBEL), as crianças apreciaram as seguintes obras: *Uma Princesa Diferente*, de Sousa (2018) e; *Olelê, uma Antiga Cantiga da África*, de Simões (2015).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Transcender os muros da universidade em direção aos locais onde as crianças estavam para lhes promover uma aproximação com a literatura infantil associada à luta contra o racismo e ao respeito a todas as pessoas foi um trabalho gratificante. Tudo transcorreu por meio da ludicidade e das interações entre os estudantes durante os estudos, a confecção dos materiais de apoio às contações de histórias, os ensaios e as apresentações nas instituições. Ademais, aprenderam a selecionar e analisar obras literárias, escolhendo títulos com plurissignificação-conotação de sentido, para que cada criança, a partir de suas experiências de vida, realizasse suas próprias leituras. As crianças, por sua vez, demonstraram contentamento em participar dos saraus, mostrando encantamento. Observamos que elas refletem e se colocam no texto, deixando transparecer seu ponto de vista particular sobre a vida e o mundo, experimentando no corpo vivências significativas.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do mundo midiático digital, concluímos que ainda há espaço para a literatura infantil por meio de livros, sobretudo a brasileira tem dado destaque à pluralidade cultural, questões de gênero, responsabilidade planetária, acolhimento das deficiências, condições sociais, cor de pele e etnias. Esta experiência nos mostrou o nosso papel em perpetuar as literaturas, somando-as às muitas outras formas de educar crianças.

5 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CORREIA, Almir. **O Menino de Todas as Cores**. São Paulo: Folia de Letras, 2015.
- DUGNANI, Patrício. **Beleleu e as Cores**. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de. **Ler com bebês**. Campinas, SP: Autores associados, 2014.



HOOKS, Bell. **Meu Crespo é de Rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Estações**. São Paulo: Moderna, 2024.

PINHEIRO, José Hélder (Org.) **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SIMÕES, Fábio. **Olelê: Uma Cantiga da África**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

SOUSA, Cristina. **Uma Princesa Diferente**. Fortaleza: SEDUC, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

^[1] Professora Associada do Departamento de Educação; coordenadora do Subprojeto Alfabetização PIBID - Universidade Regional do Cariri – URCA



3.5. GT 02 EDUCAÇÃO INCLUSIVA



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE.

Jânio Alexandre de Araújo^[1]
Linda Carter Souza da Silva^[2]
Renata Vieira de Souza Silva^[3]

Palavras-chave: AEE. Anos Iniciais. Inclusão. Rede Estadual de Ensino. Rio Grande do Norte.

1 INTRODUÇÃO

Os aspectos da Educação Especial na atualidade se caracterizam como desdobramentos e reflexões que perpassam sobretudo nas novas configurações do pensar escola e sujeito aprendiz. As nuances da Educação Especial na atualidade nos convidam a refletir sobre vieses históricos, políticos e práticos a respeito do AEE nos Anos Iniciais no contexto da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo principal: Discutir sobre a organização do AEE nos Anos Iniciais no contexto da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. É também importante especificar que a ênfase é trazer problematizações sobre a inserção do AEE nos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de construção. Nas pontuações das Diretrizes operacionais para o AEE na Educação básica (Brasil, 2009), esse serviço institui a matrícula dos estudantes com necessidades específicas nas classes comuns do ensino regular, o que ratifica o diálogo que deve ser estabelecido entre o AEE e sala de aula comum. Assim, de acordo com Batista e Mantoan (2005), o AEE permite que o estudante supere as barreiras funcionais em determinados recursos, linguagens e sócio-cognitivas, portanto o serviço não se limita em fazer adaptações ou facilitação do processo pedagógico, mas sim uma complementação integrada.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como aporte metodológico foram eleitos para a investigação: a revisão bibliográfica e documental, sendo esses: Ainscow (2009), Brasil (2019), Mantoan (2003), Omete (2004). Possui também o caráter pesquisa de campo em que houve contato direto com a escola e os integrantes dessas.

Então, em primeira etapa foi feito o levantamento bibliográfico e documental sobre o tema e em seguida foram analisados a quantidade de estudantes atendidos no AEE da escola, perfil e recursos para uma prática voltada ao contexto dos anos iniciais. Logo, o estudo se caracteriza como estudo de caso, segundo Yun (2009), essa abordagem reúne informações dos estudos em recorte onde se pode ter a noção do todo.



A última etapa foi a realização de dois modelos de entrevistas com perguntas estruturadas com respostas discursivas, sendo uma para as cinco professoras da sala comum e outra para a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Esse tipo de entrevista proporciona uma interlocução sistematizada e centrada nos questionamentos nos quais o pesquisador quer analisar dentro do objetivo da pesquisa. (Yun, 2009).

Como já supracitado, no primeiro modelo foram respondidas 2 perguntas por 5 professoras polivalentes da sala comum. Pergunta (1): Qual a sua percepção sobre o AEE na nesta escola. Já o segundo modelo, procedeu com as perguntas para a professora do AEE. Sendo, pergunta (1) Professora, o seu atendimento é aplicado aos preceitos dos anos iniciais do ensino fundamental e como isso ocorre? Pergunta (2) Pensando no seu público-alvo de ensino fundamental dos anos iniciais, quais são os maiores desafios no AEE da presente escola?

Essas profissionais foram escolhidas para a pesquisa, pois eram as que estavam lotadas no turno da realização da pesquisa, na escola em questão. Procuramos também, entrevistar a totalidade do turno.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os maiores desafios apontados no presente estudo são analisar as dificuldades do AEE no contexto dos anos iniciais, ao mesmo passo é cabível ressaltar que os profissionais das escolas reconhecem a importância desse serviço na escola para o fortalecimento da educação especial.

Então, na maioria das respostas das professoras da sala de aula comum é constatado que essas percebem o AEE como uma complementação essencial para entender o estudante com necessidade educacional específica, além disso elas responderam que esse serviço auxilia nos relatórios e metodologias que podem ser aplicadas na sala de aula. Mas ainda havia queixa sobre o tempo de atendimento nesse contra-turno, pois segundo algumas respostas, o estudante deveria passar mais tempo no atendimento e se possível no turno. Há também uma confusão entre o papel do professor de Educação Especial (apoio em sala de aula) e o professor da SRM.

Quanto às respostas apresentadas pela professora da SRM, foi constatado que a profissional se atenta aos conteúdos e projetos do ensino fundamental anos iniciais fixados no sistema educacional, porém essa sente dificuldade em encontrar materiais mais lúdicos para a faixa etária dessa etapa, pois há nesses espaços jogos e atividades diversas sem especificar a alfabetização e exploração sócio-cognitiva da idade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que o AEE nas escolas estaduais do Estado do RN, precisa observar as especificidades das etapas e o público-alvo a qual será atendido, tendo em vista que apenas categorizar como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação é ainda insuficiente para a riqueza de abordagens dos anos iniciais. A organização do AEE no Estado do Rio Grande do Norte, especificamente nos anos iniciais, dessa forma é estruturada de forma geral, para que atenda a qualquer etapa da educação básica, mas há um clamor dos profissionais da escola que



haja Sala de recursos multinacionais direcionadas a esse nicho. Além disso, é necessário equipar as Salas de Recursos Multifuncionais com materiais adequados para essa fase, criando assim uma política pública específica.

5 REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser considerada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://bit.ly/2O3cpjy>. Acesso em: 17 maio 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

YIN, Robert. **Case Study Research**: design and methods. 4 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

^[1] Professor de Educação Especial (SEEC-RN).

^[2] Professora do AEE (NEI-UFRN).

^[3] Professora do AEE (SEEC-RN).



A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR: EXPERIÊNCIA DE UMA AULA DE CAMPO NA LMECC

Maria Ghisleny de Paiva Brasil^[1]

Palavras-chave: Classes Hospitalares. Prática Pedagógica. Aula de Campo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compreender as concepções que orientam as práticas pedagógicas em Classe Hospitalar. O estudo foi realizado a partir de uma aula de campo na disciplina “Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar” ofertada no Departamento de Linguagens e Ciências Humanas – DLCH da Universidade Federal Rural do semiárido - UFERSA em uma Classe Hospitalar da LMECC^[2].

O foco deste estudo é o atendimento pedagógico em classe hospitalar, através das reflexões aqui apresentadas, destacamos a relevância deste tipo de atuação e a complexidade que a envolve, para isso analisamos aspectos considerados importantes no estudo da temática.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Optamos como referencial metodológico a pesquisa qualitativa com foco no estudo de caso, que conforme Gil (2007), possibilita que o objeto estudado tenha preservada sua unidade, mesmo que ele se entrelace com o contexto onde está inserido.

O espaço de pesquisa foi o contexto da atuação do pedagogo da Classe Hospitalar da LMMEC, possibilitando abranger as dimensões das concepções e práticas pedagógicas neste ambiente. A construção de dados se deu por meio da entrevista semiestruturada que conforme Gil (2007) constitui um instrumento no qual organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado e permite que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal.

Para responder os objetivos da pesquisa, os quais seria analisar a relação do pedagogo/licenciado com a Pedagogia Hospitalar, identificar o perfil desse profissional para atuar em classe hospitalar e apontar os limites e possibilidades das práticas pedagógicas nesse ambiente, entrevistamos uma pedagoga que atua na classe hospitalar analisada. Optamos por proteger a identidade da colaboradora entrevistada, ela será mencionada como “Flor de Liz”.

Flor de Liz é formada em pedagogia e atua como docente há mais de 10 anos. Podemos observar durante a visita e entrevista na classe hospitalar, que a professora é bastante receptiva e atenciosa com os escolares e seus familiares e há uma boa interação e respeito recíproco com a equipe da área da saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Analizamos que a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar possui papel fundamental, pois tem como finalidade acompanhar a criança ou adolescente no período de hospitalização oferecendo-os a vivência escolar e que neste caso, precisa ter um planejamento estruturado e flexível.

Conforme a entrevista realizada, é válido reconhecer que esse profissional além de ter saberes e competências específicas pedagógicas, ele precisa ter uma relação de afinidade com o ambiente hospitalar e que seu perfil atenda as demandas desse contexto.

Diante desse relato, compreendemos que mesmo durante a formação acadêmica da pedagoga Flor de Liz, havendo um estágio voltado para os espaços não escolares, a entrevistada demonstra que apenas o suporte teórico não foi suficiente para compreender o trabalho pedagógico neste contexto, considerando que a vivência é fundamental para o crescimento do profissional.

Inferimos que ser um pedagogo ou pedagoga da classe hospitalar, requer superar desafios constantes e capacidade de transformar as circunstâncias e situações nos níveis mais elevados do contexto da educação hospitalar e ensinar a partir de pensamentos e práticas reflexivas, proporcionando a vivência dos alunos enfermos dos seus direitos legais.

De acordo com Mutti (2016), os professores que atuam auxiliando na formação pedagógica desses escolares em tratamento de saúde intervêm como docentes reflexivos, isto é, como uma pessoa que nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Através dos relatos, foi possível verificar que o pedagogo da classe hospitalar deverá ter o comprometimento com práticas educativas inovadoras e humanizadas, levando em consideração as condições da criança ou adolescente hospitalizado, para que a aprendizagem seja desenvolvida com coerência, resgatando o prazer de aprender mesmo diante das situações adversas vivenciadas na rotina hospitalar.

4 CONCLUSÕES

Neste estudo, o nosso principal objetivo foi compreender as concepções de Classe Hospitalar que orientam as práticas pedagógicas nesse contexto, e a partir dos estudos teóricos e da entrevista com a pedagoga algumas considerações são pertinentes nesta pesquisa.

A ação pedagógica desenvolvida em classe hospitalar desempenha um importante papel, sendo fundamental que essa intervenção esteja sob o cenário de humanização. Faz a integração entre a escola e/o hospital, entre saúde e a educação, na perspectiva da educação e do cuidado, com o propósito de ajudar na promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes hospitalizados.

Os resultados, evidenciaram que as práticas pedagógicas em sua maioria são fundamentadas na humanização e na perspectiva da educação e do cuidado, com o propósito de contribuir na promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes hospitalizados.

5 REFERÊNCIAS



GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 05 de abril de 2018.

MUTTI, Maria do Carmo da Silva. **Pedagogia Hospitalar e Formação Docente: A Arte de ensinar, amar e se encantar**. 1º Ed.- 216p, Jundiaí, Pacto Editorial: 2016.

[1] Profa. Dra. do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) da Universidade Federal Rural do Semi-árido - UFERSA, maria.ghisleny@ufersa.edu.br;

[2] Liga Mossoroense de estudos contra o câncer.



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO NEI/UFRN: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Linda Carter Souza da Silva^[1]

Elizabeth Cynthia Walter^[2]

O presente trabalho tem por objetivo analisar estrutura e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP). A metodologia adotada se assenta em uma abordagem qualitativa, se caracterizando por uma pesquisa exploratória e bibliográfica. Os resultados iniciais apontam para a importância da estruturação e organização de um AEE de cunho colaborativo e de contraturno (Gomes-Silva, Zerbato & Prieto, 2024) oportunizando as crianças público-alvo da Educação Especial e aos professores de sala de referência/aula suporte necessário no fortalecimento do processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: AEE. NEI. NEE. Crianças. Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira assume um novo paradigma após o processo de redemocratização do Estado Brasileiro, tendo por base a Constituição da República Federativa do Brasil (1988). O documento, preconiza ações no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No início dos anos 90, o paradigma da inclusão se apresenta através de acordos e declarações que ratificam o compromisso dos Estados com a educação das pessoas com deficiência. (Jomtien, 1990; Salamanca, 1994).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009) são os principais documentos que norteiam a Educação Especial e que trata em seu artigo 2º:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Diante disso, partimos da seguinte problemática: Como se organiza e se estrutura o AEE no NEI-CAP/UFRN? Ainda, destacamos que, o estudo apresenta por hipótese: A organização e estruturação do AEE tem contribuído no processo de inclusão de crianças com NEE no contexto do NEI-CAP/UFRN.



Sendo assim, trazemos a relevância de uma pesquisa que busca dar visibilidade a um público específico de crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na instituição.

Atualmente, a escola tem 37 (trinta e sete) crianças que são público-alvo da Educação Especial. Sendo 14 do sexo feminino e 23 do sexo masculino com faixa etária entre 1 e 11 anos de idade.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O Decreto 7.611/2011 dispõe sobre o AEE de forma a definir este, como: “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.” (Brasil, 2011). O início do AEE no NEI-Cap/UFRN se deu em 2024, com uma professora substituta. O ano de 2025 traz no cenário atual, duas docentes com atuação no AEE, organizando-se como atendimento no contraturno e a depender da necessidade, no turno de referência.

Dito isto, também, ressaltamos a importância de estruturar esse AEE, a partir da perspectiva colaborativa, sendo um regime de colaboração entre profissional do AEE e o/a professor/a de sala de aula comum. (Gomes-Silva, Zerbato & Prieto, 2024)

Os procedimentos metodológicos se baseiam na abordagem de cunho qualitativo (Minayo, 2015), se caracterizando como Pesquisa Exploratória e Bibliográfica (Gil, 2008).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados iniciais apontam para a importância da estruturação e organização de um AEE de cunho colaborativo e de contraturno na consolidação do processo de inclusão educacional no NEI-Cap/UFRN. O diálogo estabelecido entre professores de sala de referência/aula e o AEE, como também, o atendimento na sala de recurso multifuncional, no contraturno, tem sido de fundamental importância na consolidação de práticas inclusivas.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dialoga com pesquisas no campo da Educação Especial Inclusiva, mais especificamente, na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo, portanto, para o fortalecimento desse serviço. O mesmo, convida-nos ao aprofundamento e à reflexão sobre práticas no contexto do AEE desenvolvidas em colégios de aplicação.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.



BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.**

BRASIL. **Decreto Federal n. 7611** de 17 de novembro de 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
 GOMES-SILVA, A. S.; ZERBATO, A. P.; GAVIOLI PRIETO, R. Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i40.1899. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1899>. Acesso em: 4 abr. 2025.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 3 abr 2025.

MINAYO, M. C. S. de. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994.

^[1] Docente do AEE. NEI-CAP/UFRN. linda.carter@nei.ufrn.br

^[2] Docente do AEE. NEI-CAP/UFRN. elizabeth.cynthia@nei.ufrn.br



A CRIANÇA SURDA DESBRAVANDO O MUNDO DA PESQUISA: EXPERIÊNCIAS DO CAS MOSSORÓ

Mifra Angélica Chaves da Costa^[1]

Palavras-chave: Surdo. Infância. Direito. Pesquisa. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa partiu do seguinte problema: como as crianças surdas se envolvem com a pesquisa e produzem Ciência? A justificativa ocorre com a participação na Feira de Conhecimentos Científicos para crianças surdas do CAS. O objetivo é analisar as experiências de crianças surdas pesquisadoras do CAS Mossoró. O arcabouço teórico: Goldfeld (1997) sobre a aquisição e desenvolvimento da criança surda; Perlin e Strobel (2014) afirmam sobre a história cultural dos surdos não escrita mais pelos ouvintes, mas sim pelos surdos e Freire (2011, p.21) dizia “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Professores e alunos devem fazer pesquisa.

Desenhemos como hipóteses que as crianças surdas, através da Libras^[2], desenvolvem mais quando estão inseridas num contexto que possibilita que elas observem, tenham contato com experimentos, vivenciem a investigação científica e paulatinamente comecem a debater os achados da pesquisa.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia é de abordagem qualitativa^[3] e campo^[4]. Foi realizado um questionário com perguntas abertas com uma professora do CAS Mossoró. A trilha metodológica: inicialmente foi estabelecido um contato prévio com a docente da referida instituição. Após o aceite, foi enviado o questionário com cinco perguntas abertas. Posteriormente, passou para o momento das análises e discussões, para a construção dos dados da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para preservar a identidade da professora^[5] de Libras será usado o nome fictício, Flor do Deserto^[6]. Iniciamos o diálogo, a respeito da percepção da professora sobre a criança surda, ela disse: “*A criança surda transborda curiosidade por tudo que está a sua volta, brinca, questiona, mas o que a faz diferente das demais crianças é a sua língua, Libras*”. Ela reafirma que a curiosidade já é algo próprio da criança. Segundo a Lei nº 10.436/02 aprende por experiências visuais.

Sobre a relação da criança surda com a pesquisa, Flor do Deserto revelou “*É uma relação positiva, pois permite que desde cedo a criança surda participe ativamente do processo de construção do conhecimento*”. É direito da criança aprender e desenvolver plenamente. Ela relatou as atividades e projetos desenvolvidos:



Em 2023 foi o primeiro ano que desenvolvemos dois projetos com crianças, foi uma experiência desafiadora. Em 2024, tínhamos mais clareza de como seria o processo de orientação, as crianças também se sentiram mais seguras e motivadas. Desenvolvemos o projeto sinalário dos animais da caatinga, com jogo da memória e vídeos. O projeto foi apresentado na Feira de Ciências da 12ª Direc e na Feira de Ciências do Semiárido Potiguar.

A professora se mobilizou a continuar mesmo diante das dificuldades, a fim de sempre estimular o contato com a pesquisa desde a infância. Por fim, Flor do Deserto revelou as contribuições: *“É um processo muito gratificante, pois eles se percebem como protagonistas (...) Conseguem relacionar conteúdos estudados com situações do cotidiano”*. Os ganhos são inúmeros, porque a criança surda aprende e desenvolve envolvida com a pesquisa, com o estudar, o pensar, o refletir e nas tentativas de se fazer Ciência. As crianças surdas podem ser pesquisadoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi analisar as experiências de crianças surdas pesquisadoras do CAS Mossoró. Ele foi atingido, pois constatamos que as crianças surdas foram capazes de compreender os conceitos; elaboraram projetos de pesquisa, com auxílio da docente; e compartilharam os resultados das Feiras de Ciências com a sociedade. Pretendemos dar continuidade a essa pesquisa para aprofundá-la, já que não existe muitos estudos sobre a criança surda na pesquisa.

5 REFERÊNCIAS

- BRASIL. Planalto. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 05 de fev. de 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- PERLIN, G; STROBEL, K. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educar em Revista. Curitiba. Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR.



[1] Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e professora do Departamento de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: mifra@ufersa.edu.br

[2] Língua Brasileira de Sinais. Lei nº 10.436/02- Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua da comunidade surda do Brasil e o Português escrito como a segunda.

[3] Minayo (2014, p. 57) define que “ é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem (...)”.

[4] Lakatos e Marconi (2017, p.202) a pesquisa de campo “se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta (...)”.

6 Este nome fictício se justifica, pois, a docente está em constante busca pelo conhecimento mesmo diante dos desafios da educação.



AFETIVIDADE E INCLUSÃO: O TRABALHO COM CRIANÇAS COM TEA EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA WALLONIANA

Nathalia Moreira Nunes^[1]

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Afetividade. Inclusão

1 INTRODUÇÃO

As teorias wallonianas nos evidenciam a importância da afetividade para alcançarmos a efetividade no processo de desenvolvimento integral da criança. Para Wallon (1992), emoções, sentimentos e paixões são manifestações que juntas formam algo maior: a afetividade. Em contrapartida, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são erroneamente estigmatizadas como indivíduos antissociais ou resistentes ao afeto. Esse estigma se dá devido às especificidades sociais acarretadas pelo TEA. Apesar de ser inegável a presença dessas especificidades sociais no espectro, é inverídico afirmarmos que crianças com TEA se opõem ao afeto fornecido a elas.

Nesse sentido, questionamos: Como a afetividade pode ser um aspecto facilitador no processo de inclusão de crianças com TEA nas instituições educacionais? E sendo ela essencial para a formulação de funções mentais mais complexas, como podemos utilizá-la para obtermos êxito no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA? Buscando responder tais questionamentos e utilizando como metodologia uma revisão bibliográfica, o presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a relevância da afetividade no processo de ensino de crianças com TEA, bem como desmistificar estigmas acerca das especificidades sociais ocasionadas pelo espectro e ressaltar a afetividade como elemento fundamental para a eficácia do processo de inclusão.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em busca de atingir nossos objetivos, utilizamos a revisão bibliográfica como instrumento de coleta de dados para investigarmos o conceito de afetividade e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva walloniana. Também procuramos conceituar o TEA, caracterizando especialmente suas especificidades sociais e afetivas através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V, 2014) e do autor Castro (2023).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A afetividade na perspectiva Walloniana opera como uma função de base orgânica nos sentimentos, emoções e paixões indissociáveis a todos os indivíduos. Porém mesmo tendo sua base em aspectos orgânicos, as reações manifestadas ao sermos afetados ocorrem a depender dos acontecimentos no meio social no qual estamos inseridos. Dessa

XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO.



forma, pode-se dizer que a afetividade é formada por um laço entre o orgânico e o social, e que suas manifestações se complexificam com passar dos anos alcançando outras funções (Ferreira; Acioly-Régnier, 2010).

De maneira paralela, o TEA, classificado pelo DSM-V (2014) como um dos transtornos do neurodesenvolvimento e caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e também os comportamentos restritos e repetitivos, apresenta especificidades em aspectos cognitivos, sociais e comportamentais. Dentre as especificidades sociais podemos citar as dificuldades na comunicação, dificuldade para iniciar e manter diálogos, uso repetitivo da linguagem, dificuldade para compreender gestos comunicativos e identificar expressões faciais

Assim, torna-se evidente que a perspectiva walloniana oferece subsídios valiosos para a inclusão de crianças com TEA. A afetividade não deve ser vista como um aspecto secundário, mas como um componente essencial que interage diretamente com o processo cognitivo e social. A formação dos educadores deve, portanto, incluir um olhar atento às necessidades emocionais das crianças, com estratégias que favoreçam a criação de vínculos e a promoção da autonomia e da integração social.

Tendo em vista esses aspectos, ressaltamos que na perspectiva walloniana a criança não é vista como algo a se tornar, mas algo que já é (Ferreira; Acioly-Régnier, 2010), dessa forma é imprescindível reconhecermos seus gostos, valores e costumes, aspectos que muitas vezes são negligenciados principalmente quando se trata de crianças com deficiências. Nesse sentido, nós, como educadores e parte da sociedade em geral, devemos pleitear para que as crianças com TEA estejam inseridas de maneira efetiva nas instituições escolares, pois é somente por meio da socialização e interação com seus pares que essas crianças poderão se desenvolver e efetivar suas potencialidades.

Além disso, Wallon também enfatiza que as experiências afetivas moldam a identidade social e cognitiva da criança (Mahoney; De Almeida, 2005). No caso das crianças com TEA, um ambiente afetivo positivo, com atenção e cuidado, facilita a compreensão das normas sociais e a integração no grupo. No entanto, desafios significativos podem ser observados em crianças que não receberam apoio emocional adequado, o que dificulta sua adaptação e interação com as pessoas em seu meio circundante.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concluímos que ao valorizar o papel das emoções nas interações sociais e cognitivas, a perspectiva walloniana, proporciona uma base sólida para a construção de práticas pedagógicas centralizadas na afetividade, tornando esse um aspecto facilitador no processo de inclusão. Além disso, percebe-se que a inclusão de crianças com TEA está intimamente ligada à afetividade, visto a necessidade de compreender os sentimentos e emoções que acompanham essas crianças para que, enquanto educadores, possamos traçar estratégias para incluí-las no cotidiano escolar.

5 REFERÊNCIAS

Associação Americana de Psiquiatria. **Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais: Dsm-5**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.



CASTRO, Tiago. **Simplificando o Autismo**. [s.l.] Literary Books, 2023.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. *Educar em Revista*, n. 36, p. 21-38, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. *Psicologia da educação*, n. 20, 2005.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia. Universidade Regional do Cariri (URCA). nathalia.moreira@urca.br



O OLHAR DO PESQUISADOR DIRECIONADO NO ENSINO DA LITERATURA E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Carla da Silva Santos^[1]
Maykon Galdino do Nascimento^[2]

Palavras-chave: 1. Literatura 2. Inclusão 3. Pesquisa com crianças 4. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu do desejo de compreender como as crianças constroem relações e significados dentro do espaço escolar, especialmente quando inseridas em práticas pedagógicas que valorizam tanto a literatura quanto à inclusão. A pesquisa, em andamento, está sendo realizada no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN), na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I.

O interesse pela realização da pesquisa surgiu do acompanhamento realizado pelos autores a três crianças que têm especificidades e particularidades, com o objetivo de compreender as interações entre as crianças, de modo inclusivo. Assim, buscou-se analisar particularidades da aprendizagem literária e os diálogos com a educação inclusiva no ambiente escolar. Diante disso, baseou-se nos estudos de Corsaro e Mantoan, cujas perspectivas sobre a cultura infantil permitem lançar um olhar sensível e atento às vozes e protagonismos das crianças no cotidiano escolar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como objetivo analisar, por meio da observação participante, as interações sociais de três crianças no processo de literatura e observar como são tratadas as demandas da educação inclusiva no contexto investigado. Tomou-se por base os trabalhos de William Corsaro, para a compreensão da cultura de pares, como também, os de Mantoan no contexto da inclusão, tendo como referência principal a compreensão da criança como protagonista.

A partir das discussões relativas aos trabalhos de Corsaro, percebe-se que as questões relacionais são discutidas a partir do conceito de cultura de pares, destacando que (2011, p. 30) "(...) a abordagem interpretativa à socialização na infância dá ênfase especial às atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares". Em outras palavras, no contexto investigado, por meio da observação participante, observou-se que as relações sociais entre as crianças favorecem o processo de contato com a literatura infantil.

Além disso, Mantoan (2015, p. 31) defende que "ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial". Diante dessa perspectiva, percebemos que no NEI-



CAp/UFRN, isso não acontece, isto é, as crianças que foram observadas estavam incluídas na cultura de pares tendo a literatura como uma estratégia facilitadora desse processo.

Um exemplo prático observado foi o momento em que as crianças participam da “Ciranda de leitura”, que ocorre todas as sextas-feiras. Nessa dinâmica, cada uma delas escolhe um livro e compartilha, em uma roda de conversa, a leitura nas segundas-feiras com os demais estudantes e professores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, mesmo que ainda com dados preliminares, nos permitiu observar as crianças com um olhar diferente, não apenas como professores, mas também como pesquisadores. A observação foi importante para compreender como as crianças interagem entre si e com os outros. Ao observar a criança, é possível compreender suas culturas e suas ações, como também, se torna possível a sistematização de estratégias de ensino e aprendizagem que podem favorecer a todas as crianças.

As três crianças observadas no processo de pesquisa apresentaram interesse em participar das atividades relacionadas a essa temática. Diante desse cenário, se entende, a partir de observações mais específicas, que mesmo com suas especificidades, as crianças demonstraram interesse em participar da contação de histórias.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados, destaca-se a importância do direito à educação para todos, algo que dialoga com o que Cury (2008, p. 3) que “(...) demonstrou que a educação, inserida na Constituição Federal de 1988 como um direito social (...)”, em que, todas as pessoas, independente de suas condições e necessidades, têm direito a educação de qualidade e a inclusão.

Dessa forma, é possível elaborar estratégias pedagógicas que viabilizem a participação da criança como protagonista no seu processo de aprendizagem. Assim, aproveitar os métodos de observação de Corsaro e somar essas práticas de ensino com o que vem discutindo Mantoan, pode favorecer um melhor entendimento de como crianças com deficiência interagem com seus pares no contexto das culturas de pares.

5 REFERÊNCIAS

CORSARO, William. **Teorias sociais da infância**. Corsaro, William. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, p. 17-40, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/ana_c/Downloads/APznzaab2KsNT055jvdEV8XCsuXmOzwkoVZ1eFrWffkyhFFI2jgC8Vs28SMcK174Fif6KWF2erisRYGYcYj-0bQAL9W5V2R8F9RuBh2UnlkueJU-FeafbMlrixJoe0cle7TMZId-Ax9cl8EfW0pAvJ3DNdXmNGP4WaYKJ_RzlwRo0G31QhtiLTNe8IIFMEZntklvwjlp-v9hNQ4hJ4ZrZG.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Summus Editorial, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qCZ9e>. Acesso em: 05 abr. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008. Disponível em: <https://camaragentiodoouro.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/3d9a30f1-dc69-4cd9-8e06-cab76ebb9342.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

[1] Graduanda em Pedagogia - UFRN. ana.carla.016@ufrn.edu.br.

[2] Graduando em Pedagogia - UFRN. maykon.galdino.099@ufrn.edu.br



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ATIVIDADES LÚDICAS

Myrla Layane Souza Rodrigues^[1]

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Ludicidade

1 INTRODUÇÃO

O artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206, decide que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]”. Logo, a educação passa a ser um direito de todos. Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), a educação infantil passa a compor a educação básica. Simultaneamente, diversos movimentos sociais surgiram para garantir o acesso e a permanência de crianças com deficiências na escola, conforme a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2015) que “[...] tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”. Todavia, a inclusão de crianças com deficiência na escola ainda representa um grande desafio para os profissionais da educação. Falar de inclusão é proporcionar condições de aprendizagem equitativa. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo relatar experiências de atividades lúdicas inclusivas realizadas com uma criança com Transtorno Espectro Autista – TEA. Matriculada no Centro de Educação Infantil Ailza Gonçalves Felício, na cidade de Crato, CE.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As atividades realizadas partiram de observações, estudos e planejamentos com vista à inclusão da criança aqui apresentada, a estratégia era torná-la protagonista de suas aprendizagens, o que necessitou de intervenções que lhe despertasse o desejo de participar e de se sentir parte do processo educacional. Iniciamos com um jogo que objetivava incentivar o conhecimento das letras, o aprimoramento da coordenação motora e a compreensão de regras, como por exemplo: esperar a sua vez. As atividades mencionadas foram realizadas dentro da sala de referência da criança observada, durante a rotina da turma. As crianças foram convidadas a se organizar em fila para fazer o percurso da brincadeira, quando cada uma deveria pular nas letras indicadas e depois contorná-las com um pincel em uma lousa mágica (material adaptado com papelão), onde as crianças escreviam e apagavam com papel higiênico. No segundo jogo, as crianças foram



organizadas em pequenos grupos, e convidadas a se sentarem próximas a bambolês que continham numerais. Elas deveriam fazer correspondência das quantidades, colocando bolinhas coloridas de acordo com numeral que estava dentro de cada bambolê. Essa atividade teve como objetivo trabalhar a socialização, concentração e associação de quantidade e representação do numeral. De modo, que pudéssemos perceber como a criança observada realizava.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio, a criança em discussão apresentava resistência em interagir nas atividades propostas, a participar da rotina, entrando em momentos de crises sempre que contrariada. A partir das atividades lúdicas inclusivas, percebemos grandes avanços em diversas áreas do desenvolvimento da mesma: afetiva, social e verbal. Hoje, a criança compreende os combinados definidos e entende os tempos de cada momento da rotina. Ela participa ativamente das diversas propostas com autonomia e animação.

Ações simples podem ajudar uma criança a participar das atividades propostas pelas professoras, a conhecer seus limites e suas potencialidades, bem como os de seus colegas, o que vai ao encontro do campo de experiência O Eu, o Outro e o Nós (Brasil, 2018). Da mesma forma, essas atividades lúdicas inclusivas realçam os demais campos de experiências, uma vez que, a criança incluída passou a explorar mais, se manifestar e a se comunicar melhor. Assim, a partir da Pedagogia da Escuta, concebida por Loris Malaguzzi (1999), de estudos e planejamentos criativos, podemos contribuir para o desenvolvimento das crianças que necessitam de mais apoio para a participação nas atividades.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências aqui relatadas nos permitem refletir sobre a importância de estratégias inclusivas no processo educacional de crianças com TEA, verificamos que atividades lúdicas com materiais concretos tornam essas crianças mais ativas em todo o seu processo de aprendizagem, visto que lhes oportuniza uma maior interação e socialização. Os jogos aqui apresentados proporcionaram a participação de todas as crianças, potencializando o seu desenvolvimento integral. Essas propostas lúdicas vão além de uma simples adaptação, pois, vislumbram o ser humano em suas especificidades e, ao mesmo tempo, em sua integralidade.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 26 de março de 2025.



BRASIL. Lei n. **9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica in **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Editora Artmed, 1999.

[1] Professora do CEI Ailza Gonçalves. Especialista em Educação Infantil e pedagoga pela Universidade Regional do Cariri – URCA. myrla_layane@hotmail.com



A CRIANÇA SURDA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DEBATES SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Mifra Angélica Chaves da Costa^[1]

Palavras-chave: Surdo. Direito. Educação. Leis.

1 INTRODUÇÃO

Todas as pessoas têm direito à educação, incluindo as crianças surdas. O objetivo é problematizar a legislação brasileira destacando o direito da criança surda ao conhecimento no contexto escolar. Este estudo nasceu do problema: como a legislação brasileira assegura o direito da criança surda à educação? A justificativa se apresenta pelo anseio de aquecer a discussão sobre a importância de garantir o direito da criança surda ter acesso aos espaços escolares bilíngues (Libras-Português) que valorize a sua demanda linguística e cultural, já que esse público sofre com a barreira linguística social, por vivermos num país majoritariamente ouvinte e usuário da Língua Portuguesa. O objetivo é problematizar a legislação brasileira destacando o direito da criança surda à educação.

O embasamento teórico é formado por: Goldfeld (1997) aborda sobre os aspectos inerentes à criança surda; Perlin e Strobel (2014); aludem sobre a história cultural dos surdos. A metodologia é de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Trazemos como hipóteses que as crianças surdas se desenvolvem quando estão inseridas no contexto bilíngue e isso deve ocorrer na mais tenra idade. O contato com pares surdos, contribuirá para a aquisição linguística, construção da identidade surda e desenvolvimento pleno como sujeito autônomo e emancipado.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No que se refere ao aspecto teórico, ancoramos este escrito em Goldfeld (1997), o qual revela que a aquisição linguística de uma criança surda acontece na interação com surdos mais experientes, que se comunicam e se expressam por meio da língua de sinais em diversos espaços sociais.

Karnopp, Pokorski e Zanini (2019, p.08) afirmam que “a escola é um lugar privilegiado de trocas e convivência, além disso, é onde o tempo e o espaço se reconfiguram”. É na escola bilíngue que a criança tem a oportunidade de conviver e aprender com seus pares linguísticos e culturais, a partir daí a criança assimila os valores, costumes, conhecimentos e constrói a sua identidade surda.

Corroborando com esse pensar, Garrutti e Moreira (2022, p. 06) defendem que “a criança surda imersa nesses espaços encontra na Libras um meio eficaz para se comunicar, internalizar e produzir significados, se posicionar diante do material cultural humano e se constituir como ser surdo”. É através da língua de sinais que a criança surda explora o mundo, aprende, desenvolve e produz novos conhecimentos.



Com relação aos aspectos metodológicos, este trabalho é de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Minayo (2014, p. 57) define que a abordagem qualitativa “é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem (...)”.

Severino (2013, p.106-107) afirma que a pesquisa documental, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. A pesquisa seguiu os seguintes passos: inicialmente as leituras e fichamentos acerca da criança surda e o aporte legal do país sobre o direito à educação. Posteriormente foi realizada a análise das principais leis brasileiras para a comunidade surda.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito à educação, temos como principais leis nacionais: Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 que asseguram o direito de todas as pessoas à educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 garante que crianças e adolescentes tenham vários direitos, dentre eles, o educacional.

A comunidade surda, a partir de reivindicações, lutas e movimento surdo foi implementada a lei nº 10.436/02, a qual reconhece Libras como a língua oficial da comunidade surda brasileira e a segunda língua, o Português escrito. O decreto nº 5.626 garante que tenham intérpretes de Libras e que nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia devem ter a disciplina de Libras. As Leis nº 12.319/10 e nº 14.704/23, regulamentam a profissão de tradutor-intérprete e guia-intérprete de Libras, determina quais são os tipos de interpretação; a formação; a postura profissional e ética.

A nova modalidade da LDB é a Educação Bilíngue para surdos da lei nº 14.191/21. No seu artigo 3º, assegura que deve ser respeitada a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva sinalizantes. O parágrafo 2º desta lei prevê sobre “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida”. Determina que a educação bilíngue deve iniciar na Educação Infantil, a fim de que a criança tenha contato e aquisição da Libras na mais tenra idade. A língua de instrução deve ser Libras; material didático bilíngue, currículo que respeite a cultura surda. Perlin e Strobel (2014) afirmam que os surdos aprendem em pares. Assim, participar ativamente da comunidade é fundamental para o processo identitário do surdo e para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico, cultural, político e social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi problematizar a legislação brasileira destacando o direito da criança surda à educação. Constatamos que ele foi alcançado, já que os resultados indicam que é direito das crianças surdas o acesso à educação bilíngue, onde o ensino deve ocorrer na sua primeira língua, Libras e, no Português escrito, como segunda língua.

Os surdos que têm esse direito assegurado aprendem e desenvolvem de forma plena. Desejamos que essa pesquisa continue para aprofundá-la, na perspectiva de que essa discussão seja propagada e efetivada, pois é necessário o conhecimento das leis, debates



e implementação para que as crianças surdas tenham acesso aos conhecimentos, sejam, de fato, autoras da sua própria história e possam ser o que desejarem, inclusive, pesquisadoras, ampliando seus horizontes e (re)construindo novos conhecimentos.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394. 5 ed. Brasília.

BRASIL. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais**.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.191**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. **A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e234024, 2022. Acesso em: 28 de março de 2025.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker, POKORSKI, Juliana de Oliveira, ZANINI, Joseane Veloso. **Narrativas sobre a Docência na Educação de Surdos** [in.] Revista The Specialist. Disponível em: revista.pucsp.br/esp| ISSN: 2318-7115, v.40, n.3, 2019. Acesso em: 28 de março de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

PERLIN, G; STROBEL, K. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educar em Revista. Curitiba. Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR.

[1] Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e professora do Departamento de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: mifra@ufersa.edu.br



A POTENCIALIDADE DA LITERATURA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Gisely do Amaral Silva^[1]
Alessandra Cardozo de Freitas^[2]

A literatura infantil, por sua natureza simbólica, estética e afetiva, constitui um importante instrumento de humanização e desenvolvimento. Quando abordada com intencionalidade, sensibilidade e mediação adequada, ela pode contribuir de forma significativa para a inclusão escolar de crianças neuro divergentes, como aquelas diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Este resumo apresenta os principais assuntos abordados no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “As contribuições da literatura para a inclusão escolar de crianças com TDAH”, motivado por uma experiência pessoal da autora com seu irmão mais novo, que convive com o transtorno.

Palavras-chave: Literatura. TDAH. Potencialidade.

1 INTRODUÇÃO

O TDAH é uma condição neurológica que afeta habilidades como atenção sustentada, controle da impulsividade e regulação emocional, impactando diretamente o desempenho acadêmico e as relações sociais. A escola, por vezes, falha em acolher essas singularidades, o que leva à exclusão simbólica desses sujeitos. A literatura, nesse cenário, surge como uma linguagem que acolhe, que escuta e que oferece novas possibilidades de pertencimento. O trabalho busca compreender de que forma a leitura literária pode favorecer o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dessas crianças, atuando como um espaço de expressão e reconhecimento.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico. A fundamentação teórica foi construída a partir de autores que abordam a literatura como expressão simbólica e instrumento pedagógico, como Antonio Candido(1995),Nelly Novaes Coelho (2000), Teresa Colomer (2007) e Claudia Pimentel (2012), além de estudos sobre o TDAH e a inclusão escolar.

Os dados foram construídos a partir da análise de textos literários, estudos científicos e experiências da autora, especialmente com o irmão, diagnosticado com TDAH aos três anos de idade. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela intenção de compreender as relações simbólicas, afetivas e pedagógicas envolvidas na leitura literária com crianças neuro divergentes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os resultados apontam que a literatura pode exercer papel fundamental na inclusão de crianças com TDAH quando mediada com intenção pedagógica e afeto. A leitura literária permite que a criança entre em contato com sentimentos, narrativas e personagens com os quais pode se identificar ou refletir. Essa identificação, como aponta Candido (1995), é uma das formas de humanização proporcionadas pela literatura, pois oferece ao sujeito a chance de compreender melhor a si mesmo e o outro.

O estudo destaca também a importância da mediação literária internacional, sobretudo no trabalho com crianças neuro divergentes. Teresa Colomer (2007) ressalta que o professor, ao atuar como mediador da leitura, deve considerar os interesses, os tempos e as formas particulares de cada criança de se relacionar com os textos. No caso das crianças com TDAH, isso significa acolher suas inquietações, oferecer espaços de escuta e permitir que elas se envolvam com a narrativa mesmo que de maneira não convencional — por meio da oralidade, da imagem, do gesto ou do silêncio.

A experiência da autora com seu irmão Matheus reforça essa ideia. Ao ouvir a história *A Festa no Céu*, o menino, ainda em fase de desenvolvimento da linguagem, demonstrou envolvimento emocional e compreensão crítica da narrativa. Suas expressões, gestos e falas espontâneas mostraram que, mesmo sem domínio pleno da leitura escrita, ele foi capaz de acessar o conteúdo simbólico da obra. Isso corrobora a visão de Pimentel (2012), ao afirmar que, antes de ler palavras, as crianças lêem com as imagens, e que a literatura é um convite à interpretação multissensorial.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, conclui-se que a literatura infantil possui um papel essencial na promoção da inclusão escolar de crianças neuro divergentes, em especial aquelas com TDAH. Quando mediada com intencionalidade, escuta e sensibilidade, ela se transforma em linguagem de acolhimento, expressão e construção de vínculos. Ao permitir que a criança se identifique com personagens, compreenda emoções e organize suas experiências internas, a literatura contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, mas também para o fortalecimento da autoestima, da empatia e do pertencimento.

Entretanto, para que essa potencialidade se concretize, é indispensável que a escola reconheça a importância da literatura como prática pedagógica significativa, e que os professores estejam preparados para utilizá-la de maneira crítica e afetiva. A formação docente contínua e voltada à inclusão torna-se, assim, um dos pilares dessa transformação. A literatura, mais do que contar histórias, pode ajudar a reescrever realidades — especialmente aquelas marcadas pela exclusão. Quando oferecida com afeto e respeito às diferenças, ela não apenas educa, mas também humaniza.

5 REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 1995.



COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre os livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

PIMENTEL, Claudia. O livro na educação infantil: dialogando com relatórios de estágio. In: **Anais do III Congresso GRUPECI**. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju: 2012.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Orientadora do TCC. Professora efetiva do DFPE/UFRN. Pesquisadora na área da literatura.



CAMINHOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria José Campos Ferreira^[1]

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

As concepções sobre criança, infância e desenvolvimento infantil irão influenciar diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, acreditamos que as instituições de Educação Infantil se tornam inclusivas quando há o envolvimento de todos, no sentido de proporcionar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, centrando o trabalho pedagógico no sujeito e não na deficiência, garantindo, assim, o direito de todas aprenderem respeitando suas especificidades com práticas pedagógicas que garantam a qualidade do ensino e que proporcionem experiências nas quais as crianças sejam protagonistas no fazer pedagógico.

Vieira (2008) aponta que a inclusão na escola regular

[...] exige e depende, especialmente, da garantia de estratégias interativas de ensino, dos recursos materiais específicos, das concepções de aprendizagem que orientam a prática dos professores, do planejamento e do acompanhamento pedagógico que garantam a permanência do aluno com limitações físicas ou sensoriais na escola e seu sucesso na aprendizagem (Vieira, 2008, p.47)

Portanto, possibilitar práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva requer pensar em estratégias, metodologias e recursos didáticos que possam contribuir/garantir o desenvolvimento e aprendizagem de todos de forma acessível, sejam crianças com ou sem necessidade educacional específica (NEE), proporcionando um ensino de qualidade, respeitando as necessidades dos alunos e pensando um currículo para todos.

Acreditando na necessidade e na importância de compartilhar práticas pedagógicas inclusivas, o trabalho almeja socializar práticas desenvolvidas e vivenciadas na Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O trabalho pedagógico envolvendo as práticas inclusivas no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN) iniciou-se já em fins da década de 80, quando começou a receber as primeiras crianças com NEE em salas de aula regulares (Pimentel, 2008).

Ao longo da sua história, a instituição, vem buscando atender todas as crianças em suas necessidades e possibilidades, proporcionando a partir de suas curiosidades e



interesses, participarem do processo de investigação apropriando-se conhecimento sobre o objeto em estudo. Deste modo, possibilita um currículo flexível e em movimento, tendo as crianças como centro do processo e proporcionando maiores possibilidades de construção de práticas inclusivas. As decisões relacionadas ao fazer pedagógico são uma construção coletiva que partem dos princípios e concepções da instituição.

De acordo com a Proposta Pedagógica da instituição, todas as atividades desenvolvidas pela equipe “são movidas por suas ideias/concepções de Educação das Infâncias: infâncias, crianças, Educação Infantil, Ensino Fundamental, educar-cuidar, brincar, aprendizagem, o/a professor/a, currículo, tema de pesquisa, conhecimento, avaliação, educação inclusiva” (NEI, 2022, p. 06). Desse modo, destacamos os princípios/concepções no quais a prática pedagógica assume em relação à inclusão:

Educação inclusiva: oportuniza igualdade de direitos para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nela, as crianças recebem apoio e oportunidades educacionais desafiadoras e possíveis, conforme suas potencialidades e necessidades. Trata-se, portanto, de uma educação plural, relacional, motivadora e democrática, pautada na valorização das diferenças (Stainback; Stainback, 1999). (NEI, 2022, p. 8-11)

Com os desafios trazidos pela entrada das crianças com NEE na escola regular, conforme mostram os estudos de Fernandes (2006 apud Pimentel, Andrade, 2012) a escola foi descobrindo como desenvolver estratégias pedagógicas para promover a inclusão.

O NEI-Cap/UFRN, ao longo de sua história, tem construído uma proposta pedagógica capaz de garantir, a todas as crianças, a cooperação, a coautoria e a experimentação. Além disso, têm criado diferentes ações, projetos e estratégias para atender a todos os alunos (Pimentel, Carrico, 2020, p. 129)

Elaborar um currículo para atender as necessidades, capacidades e interesses de todos os alunos, não depende apenas da ação do professor ou de uma lista de conteúdo, mas de uma ação/construção coletiva na qual todos que fazem parte da instituição estejam envolvidos para contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, concordamos com Zerbato e Mendes (2018) quando dizem que

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148).



É necessário, portanto, flexibilizar o currículo para que ele atenda as especificidades dos alunos, promovendo seu desenvolvimento pessoal e social, e que haja uma parceria desde o professor da sala regular, da sala de AEE, gestão escolar e todos os profissionais que fazem parte da escola.

Ao pensar em um currículo para todos, é importante adotar princípios e estratégias do desenho universal da aprendizagem (DUA), por entendermos que ele proporciona a inclusão ao ampliar as possibilidades de participação, interação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

De acordo com Pletsch, Souza e Orleans (2017), o conceito de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) surge com o objetivo de atender as especificidades de pessoas que apresentassem alguma deficiência. Hoje esse conceito se amplia e o currículo passa a ser pensado para atender a todos, sendo aplicado a qualquer pessoa que “necessite de suportes específicos em sua aprendizagem”, possibilitando sua participação, interação, aprendizagem e desenvolvimento.

Planejar a partir dos princípios orientadores do DUA é valorizar a heterogeneidade das crianças, entender que cada uma se apropria dos conteúdos e conceitos de diferentes maneiras. O professor deve, portanto, nesse planejamento considerar quem é a criança, quais as barreiras pedagógicas e atitudinais para poder removê-las e quais estratégias e possibilidades pode utilizar para que todas as crianças participem do que está sendo proposto.

As crianças aprendem por meio das interações e brincadeiras e mediação é fundamental nesse processo. Dessa forma, o professor, além de possibilitar experiências que promovam as trocas entre os pares, têm o papel de pensar também na organização de tempo e espaços acessíveis no planejamento destinados a essas experiências de forma que todos participem. Ao organizar a rotina é necessário proporcionar materiais pedagógicos, jogos e brincadeiras acessíveis; experiências que estimulem a comunicação, a expressão de ideias e emoções por meio de diferentes linguagens como a utilização de comunicação aumentativa e alternativa possibilitando a participação de toda e qualquer criança.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho baseado nas concepções que a instituição tem sobre Educação Infantil, criança, aprendizagem e desenvolvimento, ocorre de forma intencional e sistematizada, tendo a criança como foco principal para as tomadas de decisões, interações e ações dos profissionais envolvidos. A instituição busca favorecer as interações e brincadeiras, entendendo que a criança aprende com o outro e com o meio. O professor tem papel fundamental como mediador desse processo.

As práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas devem levar em consideração a diversidade das características das crianças e as necessidades dessa faixa etária, priorizando as interações e brincadeiras e garantindo a todos as condições que favoreçam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS



O currículo na Educação Infantil deve, portanto, estar sempre em movimento, centrado no sujeito e nas interações que ele estabelece com o mundo e com o outro, proporcionando diferentes possibilidades de construção de práticas pedagógicas. É, portanto, necessária a flexibilização do currículo e a implementação de práticas diversificadas que levem em consideração as especificidades e necessidades dos alunos, proporcionando assim sua participação, interação, aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, inseri-los no processo de ensino.

Entendemos, portanto, que as concepções sobre inclusão, sobre a função das instituições de Educação Infantil e o papel de todos que fazem parte desse espaço são essenciais para proporcionar a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

5 REFERÊNCIAS

CARRICO, Janaina Speglich; et al (orgs). **EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL**: um guia para pais e responsáveis. 1. ed. Natal/RN: Insecta Editora, 2021. Disponível em: https://nei.ufrn.br/acontecinei/noticias/guia-educacao-das-infancias-em-tempos-de-isolamento-social-nei-cap-ufrn/35016698_.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA. **Proposta Pedagógica**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

Pletsch, M. D.; Souza, F. F. de e Orleans. L. F.. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. vol. 14, No. 35 (2017 – p. 266- 281) Texto Completo: DOI10.5935/2238-1279.20170014PDF.

PLETSCH, M. D. SOUZA, Izadora Martins da Silva de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. In: PLETSCHE, Márcia Denise *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação). DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-32-3>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-32-3/>. Acesso em: 14 de abril de 2025.

^[1] Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Colégio de Aplicação: Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN). E-mail: maria@nei.ufrn.br.



3.6. GT 03

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA

Debora Moura dos Santos^[1]

Palavras-chave: Oralidade e escrita. Letramento. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Pretende-se apresentar aqui o relato de experiência de uma prática pedagógica realizada em 2024 na Escola Municipal Augusto Severo, no município de Macaíba, com crianças da Educação Infantil – nível V, que teve por objetivo estimular a criatividade e o desenvolvimento da linguagem verbal das crianças por meio da construção coletiva de histórias.

A importância do contato das crianças com a linguagem oral e escrita desde os primeiros anos de escolarização tem sido amplamente discutida por educadores e pesquisadores. Na Educação Infantil, é essencial proporcionar experiências que incentivem a expressão verbal para o desenvolvimento da comunicação, do pensamento crítico das crianças e da alfabetização.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Na Educação Infantil, é fundamental que as crianças tenham oportunidades de contato com a linguagem verbal (oral e escrita) e, quando elas são inseridas em contextos significativos, tendem a desenvolver maior interesse e prazer na aprendizagem da leitura e da escrita.

Vygotsky (1998, p. 143) argumenta que a leitura vai além da simples decodificação de palavras, sendo um processo de interação entre leitor e texto. Assim, quanto maior for o contato da criança com a cultura escrita e com diversos tipos de textos, tanto reais quanto literários, maiores serão as suas chances de sucesso na alfabetização.

Em se tratando da leitura literária, esta não se limita a um recurso pedagógico, mas consiste em um universo rico que estimula a imaginação e o prazer da leitura. Nesse sentido, as crianças do nível V tiveram ampla exposição a livros literários e desenvolveram o gosto pela leitura.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), nos coloca como objetivos que as crianças tenham oportunidade de se expressarem oralmente, comunicando suas ideias por meio da linguagem oral e escrita. Seja falando sobre livros lidos ou suas experiências, as rodas de conversa foram de suma importância para o desenvolvimento do projeto, pois proporcionaram momentos de expressão indicados na BNCC. Por meio desta atividade as crianças se colocaram como protagonistas, desenvolvendo a imaginação e construindo discursos preciosos e organizados. Era na roda, também, que acontecia o sincretismo infantil, ou seja, fatos reais que se misturavam com a fantasia de cada criança.



A proposta de criar histórias coletivas surgiu a partir dos momentos de criatividade das crianças nas rodas de conversas, através da atuação da professora como escriba e, ao escrever o que as crianças narravam, havia o registro escrito de suas narrativas. Dessa forma, elas conseguiam perceber a relação entre a oralidade e a escrita. Vygotsky (apud BRASIL, 2016, p. 55) chama esse processo de “fala escrita”, um conceito fundamental para o desenvolvimento da linguagem verbal.

3 RESULTADOS

Em primeiro lugar, as crianças tiveram contato com livros literários na sala de aula e em um espaço criado para ser o *Jardim Literário* na escola. O jardim era um lugar arborizado em cujo espaço todos os alunos podiam ouvir histórias e manusear diversos livros. Na sala de aula, os livros estavam sempre acessíveis, permitindo que as crianças escolhessem livremente o que desejavam ler. Muitas liam as imagens e outras pediam ajuda da professora para entender a mensagem do texto. Para a criação do livro com as histórias das crianças, foi fundamental o contato que tiveram com os livros literários, uma vez que oportunizou aos educandos a ampliação do repertório linguístico.

Durante a participação da roda de conversa, as crianças eram convidadas para as criações das histórias, enquanto a professora escrevia o que diziam. Nesta atividade, cada uma complementava a narrativa e o tema surgia a partir das conversas em grupo. Nesse momento, a professora estimulava as crianças em suas criações a partir de algumas perguntas, entre as quais: Qual era o nome dessa personagem?, Onde ela estava?, E agora, o que será que pode acontecer nessa história?, perguntas estas que faziam as crianças pensarem no enredo da narrativa. Nessa perspectiva, as crianças criaram diversas histórias e depois algumas foram escolhidas para impressão.

Em outros momentos, as histórias produzidas pelos educandos foram lidas como qualquer outra história literária que já fazia parte da rotina, oportunizando-lhes ouvir suas próprias histórias enquanto autores desses textos. Ao final da história, a professora perguntava a eles se sabiam quem era o autor e eles sempre se reconheciam. Ao tomarem conhecimento de que as histórias viraram um livro e que, para isso, seria importante elas serem ilustradas, as crianças dedicaram um tempo para fazer os desenhos. Embora nem todas as imagens apareçam no resultado final pelo fato de que somente algumas foram selecionadas, todos se empenharam para fazer o trabalho acontecer.

Como resultado, o pequeno livro foi impresso de acordo com os recursos da escola, ou seja, não seguiu os padrões dos livros como, por exemplo, folhas adequadas e publicação de fato, mas houve a materialização do que foi trabalhado dentro da sala de aula. Assim, o livro foi produzido com folha A4 com a impressão das histórias e desenhos, depois foram colados em papel cartolina. Cada criança ganhou um exemplar como lembrança no final do ano letivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstrou a importância do contato significativo das crianças com a linguagem oral e escrita desde a Educação Infantil. Por conseguinte, a criação coletiva



de histórias revelou-se como uma estratégia pedagógica eficaz para estimular a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento da linguagem verbal das crianças.

Os momentos de leitura, as rodas de conversa e a escrita coletiva possibilitaram a expressão, a organização dos discursos e a percepção das crianças em relação à relevância da escrita como forma de comunicação e registro. O envolvimento na produção e ilustração do livro reforçou a autonomia e o protagonismo dos educandos, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo.

Desse modo, fica evidente que proporcionar experiências lúdicas e interativas contribui para a formação de leitores e escritores desde a infância. Ao valorizar a voz e a criatividade das crianças, a prática pedagógica apresentada neste relato de experiência reafirma o papel fundamental da escola na promoção da alfabetização e do letramento de forma envolvente e significativa.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações – caderno 3**. Brasília: MEC/SEB/DEP, V.4, 2016.

Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/index.php/produto/linguagem-oral-e-linguagem-escrita-na-educacao-infantil-praticas-e-interacoes-caderno-3/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[1] Professora de Educação Infantil. deboramoura@live.com. E.M. Augusto Severo.



VAMOS BRINCAR NO QUINTAL? A TESSITURA DE BRINCADEIRAS E VIVÊNCIAS NO QUINTAL DA MARIAZINHA

Alexandra Barbalho Rodrigues dos Santos^[1]

Edna Batista de Assis^[2]

Palavras-chave: CRIANÇA. BRINCAR. NATUREZA. QUINTAIS

1 INTRODUÇÃO

Os tempos/espços para o brincar nas instituições de Educação Infantil ao longo dos tempos foram alvo de discussões no tocante aos modos de se pensar/ planejar os ambientes externos propiciando à criança o contato com a natureza no cotidiano escolar.

A relação criança-natureza se estabelece desde bem pequenas nos primeiros contatos com a areia, pedrinhas, gravetos, com as folhas das árvores em nossos quintais de infâncias, os cheiros, a paisagem das árvores.

Nessa relação as crianças se encontram no contato com a natureza, o tocar no chão, sentir a água, perfaz o sentimento de liberdade de sentir pertencente; enquanto criança; ser vivo em relação com o ambiente vivo/vivido.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente relato de experiência resultou da observação de quatro turmas do nível 5 (crianças com faixa etária de 4 anos) nos turnos matutino e vespertino no CMEI MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO MENEZES, localizado no bairro de Passagem de Areia, no município de Parnamirim/RN; no espaço intitulado: **o quintal da Mariazinha**, o qual consiste num espaço externo: parque, onde as crianças brincam entre os pares/ diferentes turmas. O nome é originado/ vinculado ao nome da patrona da instituição: Maria do Socorro. Faz parte de um projeto da Secretaria de Educação do município, o quintal do brincar nas instituições de Educação Infantil englobando as crianças com faixas etárias entre dois a seis anos de idade.

Este trabalho traz algumas reflexões acerca da importância da relação/interação criança-natureza imbricada ao brincar no contexto dos **Quintais** nas instituições de Educação Infantil.

Apresentamos como referenciais teóricos BARROS(2018); CASTILHO(2022); RIBEIRO(2024); DCNEI(2009).

Conforme Nunes apud Castilho ao reportar a relação criança-natureza perfaz as brincadeiras de quintal"[...] onde o mundo da fantasia se transformava em realidade. Podia construir, desmanchar, criar, recitar e brincar com o corpo, materialidades e palavras rimadas[...]" . Dessa maneira ao brincar as crianças aprendem, incorporam papeis, expressam, oralizam, questionam, dentre tantas possibilidades e se desenvolvem ativamente.



Corroborando com esse pensamento ao reportarmos ao currículo da Educação Infantil as interações e brincadeiras consistem como eixos norteadores das práticas pedagógicas (DCNEI;2009). Percebemos assim com a proposta das vivências no quintal da mariazinha as interações, brincadeiras acontecem através do contato direto com a natureza: brincar de faz de conta, sensações por meio dos diferentes sentidos com o meio, com o mundo ao seu redor. “[...] A natureza oferece infinitas possibilidades que saciam os diversos desejos e interesses das crianças, fazendo com que cada uma delas se sinta acolhida em sua individualidade”.(Barros, ,2018,p.85).

Face ao exposto a relação/interação na e com a natureza acarreta o pertencimento e de liberdade do ser criança; enquanto sujeito ativo, ser social, histórico e cultural oportunizando-os a brincarem de diferentes formas nos espaços/ambientes educacionais com crianças e adultos além dos ambientes familiares proporcionando experiências ricas e saudáveis para as crianças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças em suas falas se remetem ao momento do quintal: opiniões, anseios e desejos de estar/permanecer nesse espaço/ espaço externo brincando, explorando, questionando, desenvolvendo o seu imaginário, a criatividade, a autonomia nas relações entre pares e adultos.

Ao observar o canto dos pássaros, o movimento das folhas, uma formiga deslocando-se na areia em grupo aguça a curiosidade, o interesse das crianças promovendo o bem estar, o agir sobre os elementos naturais ao seu redor propiciando assim o desenvolvimento de experiências, descobertas e construção de vínculos com a natureza, com o outro, para a vida em sociedade.

As interações e a brincadeira permeiem todo o contexto de práticas, vivências, experiências com as crianças nas instituições de Educação Infantil. Logo os espaços externos: **Os Quintais** se constituem como espaços propulsores de investigação da criança como ser ativo, social, protagonista.

As vivências das crianças traduzem as suas necessidades e seus olhares acerca do brincar como ação simbólica no espaço do quintal da Mariazinha. Esse ambiente vivido se traduz como locus ímpar, no qual o brincar, as interações se fazem presentes, as crianças se sentem partícipes, protagonistas, expressam-se por meio de diferentes linguagens, vivências e experiências singulares na sua infância.

Logo o quintal da Mariazinha diante de sua abrangência faz parte do Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP) como parte da organização da rotina mensal da instituição.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos assim que a experiência com os quintais brincantes perpassa para as crianças o seu crescimento cognitivo, expressivo, corporal, afetivo, emocional, as aprendizagens significativas no seio escolar atrelado a cultura da infância estimulando os sentidos com os cheiros, aromas, o olfato, tato com a manipulação, a imaginação do faz de conta, a visão e a expressão do seu pensamento, a audição com a escuta de diferentes sons de animais, balançar das folhas das árvores, o movimento, o cair dos pingos da chuva, o sol



e o paladar com as experiências e degustações no ambiente dos *quintais* na proximidade com a natureza.

A partir das observações e registros das crianças ao longo dos momentos dos quintais da Mariazinha foram desenvolvidos vários projetos com animais, plantas, as crianças realizando pesquisas junto às famílias, o que por sua vez denota uma aprendizagem significativa na educação das infâncias.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**. A escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª edição, Rio de Janeiro, 2018.

CASTILHO, Cláudia; CASTILHO, Kathia; XIMENES, Maria Alice. **Histórias de quintal**. Editora: Estação das Letras e Cores, 1ª edição; 2022.

RIBEIRO, Bruna. **Reivindicando uma abordagem participativa com DNA brasileiro: uma utopia em construção**. 1.ed. São Paulo: Diálogos Embalados: A casa Tombada, 2024.

[1] Especialista em Educação Infantil pelo NEI/CAP/UFRN. Professora de Educação Infantil da rede municipal de Parnamirim e São Gonçalo do Amarante. Atualmente encontra-se na gestão do CMEI MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO MENEZES.

[2] Especialista em Psicomotricidade pela UFRN. Professora da rede municipal de Parnamirim. Atualmente encontra-se na coordenação no turno matutino no CMEI MARIA DO SOCORRO DE ARAÚJO MENEZES.



A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E DO REGISTRO REFLEXIVO

Ivanilda Dantas de Oliveira^[1]
Merian Aparecida Poluceno de Figueiredo^[2]

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Protagonismo Infantil. Documentação Pedagógica. Registro Reflexivo.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) vem se consolidando como importante etapa da Educação Básica, no Brasil. As políticas educacionais buscam assegurar o direito da criança à educação na primeira infância, de forma a garantir o seu desenvolvimento integral (Brasil, 2010). Nessa perspectiva, devemos olhar para a criança em sua completude, “[...] alguém que tem poder de ação, alguém que lê e compreende o mundo, que constrói conhecimento e cultura, que participa como pessoa e como um cidadão na vida familiar, na escola e na sociedade.” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 48). Tal concepção, interpela o docente a criar estratégias para uma participação efetiva da criança na construção da documentação pedagógica. Nesse entendimento, os processos de aprendizagem e desenvolvimento na EI devem ser acompanhados de uma reflexão permanente, permitindo aos docentes avaliarem seus percursos e os das crianças. Nesses processos, é importante que as crianças sejam escutadas e se sintam à vontade para realizar perguntas, pedir explicações e fazer escolhas. Este trabalho tem por objetivo realizar um relato de experiência sobre um projeto de extensão desenvolvido no ano de 2024, direcionado à formação docente, abordando a avaliação na EI na perspectiva da documentação pedagógica e do registro reflexivo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este projeto de extensão destinou-se à formação de 38 professoras, 1 coordenadora pedagógica e 1 gestora da Creche Marinês Almeida da Silva, lotada na Secretaria de Educação de Campina Grande - PB. A sua operacionalização se deu através da realização das seguintes atividades: visitas a instituição, estudos, planejamentos, observações nas salas de referência, preparação de recursos didáticos, elaboração de instrumentos avaliativos; realização de nove encontros presenciais na creche e um encontro realizado via *YouTube* para os profissionais de EI da Rede Municipal de Campina Grande; desenvolvimento de três atividades com as crianças, contemplando o berçário I, berçário II e maternal 2.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Ao longo da formação realizou-se o levantamento das concepções de avaliação. Após análise das respostas das participantes, evidenciou-se que a conceituação de avaliação está em consonância com o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), ou seja, dando destaque às ações de observar, olhar, escutar e registrar. No tocante a documentação pedagógica, deu-se destaque a importância do refinamento do olhar e da escuta para documentar, pois não é qualquer escuta que perpassa uma relação de aprendizagem, mas aquela que acontece com todos os sentidos, em um tempo não linear, que respeita os outros e seus pontos de vista (Rinaldi, 2012). Assim, os registros devem refletir sobre o percurso das crianças, contribuindo para repensar práticas e traçar novos trajetos. Ainda comunicam às famílias as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Os docentes, levantaram questões acerca de como proceder o registro e a melhor forma de armazená-lo, o que propiciou a exposição de estratégias a serem utilizadas. Posteriormente, dialogamos acerca da avaliação como ato reflexivo, que busca compreender o processo de construção de saberes pelas crianças, contrário, pois, ao olhar de quem mede, compara e classifica. Ancorados nessa compreensão, os cursistas analisaram fragmentos de relatórios e portfólios elaborados por docentes da UAEB/CAP/UFCEG. Tais momentos foram produtivos, pois elucidaram dúvidas em relação ao que deve ser narrado sobre cada criança. Ressaltamos que as vivências desenvolvidas com as crianças foram filmadas, fotografadas e descritas, permitindo às professoras realizarem uma análise rigorosa do que foi proposto, bem como realizar a análise processo evolutivo delas.

4 CONCLUSÕES

A realização deste projeto evidenciou que as professoras da Creche compreendem que a avaliação na EI deve ancorar-se numa documentação pedagógica consistente, assumindo, cada vez mais, um caráter de acompanhamento cotidiano. Embora, ao longo dos encontros tenhamos evidenciado que o registro das atividades ainda é um desafio para muitas professoras, pois, conforme suas falas, há uma dificuldade metodológica no tocante às práticas de avaliação (organizar fotos, escrever narrativas do cotidiano das crianças, fazer pequenas anotações, vídeos), bem como em relação a elaboração do texto escrito. Essas dificuldades também são decorrentes das condições docentes, que foram apresentadas por elas ao longo do curso: carga horária estendida, número elevado de crianças por turma, aumento no quantitativo de crianças com deficiências, poucos recursos materiais e outras.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.



[1] Pedagogo-área. Doutora em Educação pela UFPB. Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação - Universidade Federal de Campina Grande (UAEB/Cap/UFCG).

[2] Coordenadora Pedagógica. Mestranda em Educação pela UFCG. Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação - Universidade Federal de Campina Grande (UAEB/Cap/UFCG).



EXPERIMENTAÇÕES LITERÁRIAS NAS INFÂNCIAS: A PARCERIA COM A FAMÍLIA NO PROJETO LEITURA EM CASA

Maria Aparecida Alves de Andrade^[1]

Palavras-chave: Criança. Leitura literária. Educação Infantil. Alfabetização. Família.

1 INTRODUÇÃO

Tendo como tônica o enlevo de alfabetizar pela palavra e pela contação de histórias, o estudo investiga a função da literatura infantil segundo concepções de crianças em um Centro Infantil da rede pública do município de Parnamirim/RN, a partir das seguintes problemáticas: Quais são as contribuições da literatura infantil na educação/desenvolvimento de crianças em processo de alfabetização na pré-escola? Qual a contribuição da família para o Projeto “Leitura em casa” no decurso de leitura e escrita? O trabalho se justifica na possibilidade de perceber os pensamentos e construções sócio-culturais das crianças como sujeitos que vivenciam a prática literária na escola. A análise das questões propostas se apoia nos argumentos de Zilberman (2003), Vigotski (2007) e Amarilha (2006) que discorrem sobre a importância da literatura infantil na escola. Nessa linha de pensamento emerge a necessidade de construir conhecimentos sobre as concepções, as ideias e as significações das crianças sobre a função da literatura em suas vidas.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para a efetivação do estudo, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter exploratório. O projeto em questão é uma sistemática anual, que está em interface às demais áreas do conhecimento, como os diferentes tipos de linguagens e balizadas pelos direitos de aprendizagens norteados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, o percurso teórico-metodológico foi realizado em três etapas e, por meio das quais, foi desenvolvido uma sequência didática mediante um experimento pedagógico, tendo como instrumentos de coleta de dados a troca de livros, registros da leitura deleite e produção de um álbum de atividades. Os livros catalogados, em sua grande maioria, se tratavam de acervo fornecido pelo MEC, dos quais apresentavam diferentes tipos de gênero textual.

O projeto acontecia às sextas-feiras com duração de 7 (sete) semanas. A partir da ciranda de livros era realizada a escolha do acervo feita pelas crianças, seguida da orientação da atividade enviada. Em consonância a essa troca de livros, realizamos atividades complementares, como a leitura ao ar livre (embaixo da árvore), leitura conduzida por criança, representação do desenho em cartaz coletivo, lista de palavras com o nome das personagens de cada história, culminância com a dramatização de uma história, participação no chá literário, entre outras.

Os sujeitos da pesquisa foram 22 crianças, na faixa etária de 5 a 6 anos de idade, da pré-escola da Educação Infantil, e contamos com as famílias das crianças, que também



participaram da pesquisa por meio da “leitura no colo” e da mediação na realização das atividades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de a discussão sobre a leitura literária favorecer diversas potencialidades na criança, entre elas, o processo de alfabetização, a prática de leitura não fazia parte de muitas das famílias da pesquisa. E, apesar dessa lacuna, a grande maioria esboçou expectativas em relação ao processo de alfabetização. Os documentos oficiais destacam a importância da leitura, e salientam a leitura em voz alta quando ressalta que “Ela deve acontecer diariamente, com a intenção de criar o hábito da leitura, colocar a criança em contato com textos bem escritos e abrir o caminho para o percurso leitor” (Brasil, 2015, p. 16). Nesse viés, o projeto em questão revela a necessidade de ações em prol da leitura literária em parceria com as famílias.

Destacamos que a experiência da leitura vislumbrada no projeto em estudo, desponta como base para demais pesquisas, pois em harmonia com a atividade prática em processo, almeja ao final de sua efetivação comutar saberes diversos, sobretudo os relacionados à leitura e escrita.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise, além de consolidarem a relevância do estudo, constituem referências para o diálogo de que o processo de alfabetização requer um ambiente alfabetizador e, portanto, a família e a escola necessitam ofertar essas condições. A participação ativa das crianças durante as situações de aprendizagens respaldam o interesse pelo ambiente letrado, o que motivou pequenas mudanças de atitudes, como o simples gesto de folhear os livros e “ler com os olhos” as palavras que ainda não conseguem decodificar. Nesse sentido, as crianças que têm contato com a leitura literária poderão experimentar o universo letrado e produzir cultura, pois no movimento de ler, incorporam novas significações à palavra.

5 REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Volumes 1,2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil / Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores**; São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015.



VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Cortez, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003

[1] Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Professora da Educação Infantil - Prefeitura Municipal de Parnamirim. andrade.aparecida15@gmail.com



INVENTARIANDO CAMINHOS PARA O BRINCAR COM E NA NATUREZA: A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORES EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CE.

Julyana Rocha Carvalho^[1]
Regina Cláudia Castro de Sousa^[2]
Francisca Fabiana Bento Correia^[3]

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Natureza. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar o contributo da formação em contexto dos professores de um Centro de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE, como um dos caminhos para efetivar as brincadeiras e interações em contato com e na natureza. Desta maneira, o “desemparedamento” na Educação Infantil, reflete a importância de ocupar os ambientes externos da Instituição, compreendendo como um espaço capaz de potencializar aprendizagens significativas no cotidiano escolar.

Partimos então, do conceito de formação em contexto, que de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE, é a forma de caracterizar a formação que acontece na Unidade Escolar, em que professores e coordenadores colaboram entre si partindo das necessidades da Instituição e interesses dos professores, a partir de uma metodologia que promove a reflexão, e transformação (Fortaleza, 2017).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia do artigo consistiu em uma abordagem qualitativa e de levantamento bibliográfico, conforme Minayo (2011) a pesquisa bibliográfica é essencial para compreender o estado da arte de um tema e fundamentar teoricamente os estudos.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados o grupo focal com base em Minayo (2011). Destarte a isso, foram realizados encontros de Formação em Contexto para professores de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE, que atende bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de 1 a 3 anos de idade. Quanto aos atores sociais participaram a coordenadora, professores e assistentes que estão diretamente envolvidos na organização e desenvolvimento das práticas curriculares.

A Formação em contexto ocorreu em quatro encontros, dividido em dois momentos (teórico e prático). O primeiro foi de estudo teórico com a leitura do Artigo de Léa Tiriba (2018) “Crianças, Natureza e Educação Infantil”. Em um segundo momento aconteceram oficinas formativas sobre o Brincar com e na natureza (fabricação de tintas naturais, artes com argila, experiências com elementos e materiais naturais, plantio de mudas) destacando a importância da indissociabilidade entre teoria e prática pedagógica.



O referencial teórico que fundamentou a compreensão da temática investigada ancora-se em: Tiriba (2018), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2009) e a Proposta Curricular Para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2020).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre tantos desafios, um dos principais na formação de professores, é a sensibilização para a mudança, abrir portas para ideias e concepções diferentes, despertar a curiosidade para o que não fora antes experimentado e arriscar novas possibilidades no cotidiano da Educação Infantil.

A análise do significado da temática abordada, e as reflexões sobre as suas implicações na prática profissional constituíram um momento muito rico de formação e transformação dos saberes e valores no grupo de educadoras.

A partir das oficinas, as lembranças e sentimentos que vieram à tona, foram compartilhados entre os presentes, repletas de significação e sensibilidade, refletindo nas experiências propostas para as crianças e na prática pedagógica intrinsecamente. Quando a experiência passa pelo corpo, pelas sensações, torna-se mais significativo para o indivíduo. Os momentos que puderam experimentar a modelagem da argila em suas mãos, brincadeiras de comidinha, as percepções dos cheiros, cores e texturas dos elementos da natureza ali presente, ampliou-se o olhar capturando inéditos, afetos e memórias brincantes.

Parafraseando Nóvoa (2022), os professores, como pessoas, devem ter um contato regular com a ciência, com a literatura, com a arte, com a natureza. Facilmente se compreende que quem não lê, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E o mesmo com a arte, a matemática e a natureza.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar ao ar livre favorece a articulação entre pares, no genuíno exercício de encontros, e em contato com o outro, oportunizando o desenvolvimento em relação a atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos. É no montinho de areia, na árvore, nas pedras, nos degraus e no convívio social com seus pares, com e na natureza que as crianças irão desenvolver habilidades necessárias para seu desenvolvimento integral.

Por meio deste trabalho, buscamos evidenciar a importância de aproximar as crianças da natureza, e para tal faz-se necessário que os professores e adultos envolvidos tenham um olhar sensível, para isso, é fundamental proporcionar aos educadores encontros formativos, estudos, oficinas para que possam compreender esses benefícios e assim inserir em sua prática pedagógica tais ações.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.



DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FORTALEZA. **Programa de Formação Continuada e Acompanhamento Pedagógica à Educação Infantil**, 2017.

FORTALEZA. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2020b.

NÓVOA, Antonio. **Escola e professores: Proteger, Transformar e Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

^[1]Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email:julyanarochaufc20@gmail.com

^[2]Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email:rclaudiacaastro@gmail.com

^[3]Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email:fabianaformacao4@gmail.com



A CRIANÇA E A PESQUISA POR PROJETO: UM OLHAR A PARTIR DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Maria Aparecida Alves de Andrade^[1]
Maria Neidilza Euflasio de Araújo^[2]

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Projeto de pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Foi proposto um projeto de pesquisa a partir de uma situação-problema que impactou o cotidiano escolar: as fortes chuvas que levaram à suspensão das aulas devido a infiltrações e problemas estruturais. Diante desse desafio, as crianças foram estimuladas a investigar as causas e os efeitos das chuvas intensas, buscando compreender como esses fenômenos climáticos afetam o ambiente escolar e a comunidade, pois a partir das suas indagações mostrou-se o interesse em abarcar essa temática.

O projeto teve início com uma roda de sondagem sobre o que havia acontecido, as crianças compartilharam as suas experiências e inquietações sobre a suspensão das aulas. A partir dessa discussão, surgiram diversas questões, como "Por que houve infiltração na escola?", "De onde vem a chuva?" e "Para que serve a chuva?".

Diante dessa perspectiva, as crianças foram conduzidas a investigar essas questões de maneira lúdica e participativa, utilizando materiais como livros ilustrados, vídeos educativos, brincadeiras envolvendo a temática e experimentos científicos simples para entender o ciclo da água e o impacto das chuvas no dia a dia. A pesquisa revela como objetivo a resposta às indagações a fim de elucidar os benefícios das chuvas e cuidados necessários para o seu uso, com o intuito em desmistificar o aspecto negativo que impactou as crianças devido a suspensão das aulas, assim como fomentar o pensamento científico de temas cotidianos.

O presente trabalho é parte do projeto de pesquisa, que está em andamento e discorre sobre o levantamento de hipóteses elucidadas pelas crianças.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O trabalho se orienta por uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter exploratório. A pesquisa encontra-se em andamento e, portanto, alguns percursos ainda estão em fase de sondagem, no entanto, destacamos que as ações no que tange o aspecto teórico-metodológico valoriza a fala e interesse das crianças, pois a instituição é norteadada pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que orienta e destaca a voz de cada criança. Como afirma Sarmiento (2004, p 1):



Conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da nossa sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa.

Alicerçado pelos documentos oficiais e o PPP da instituição, o projeto buscou respaldo teórico em autores como Zabala (1998) e Bujes (2001).

Os sujeitos da pesquisa foram duas turmas com 17 (turma 1) e 19 (turma 2) crianças respectivamente, na faixa etária de 5 e 6 anos de idade, da pré-escola de um Centro Infantil da rede pública no município de Parnamirim/RN.

As atividades desenvolvidas, até o presente momento, buscaram contemplar a produção de cartaz coletivo com a representação por meio do desenho e registro das falas elucidadas pelas crianças ao serem indagadas pela situação-problema. À luz desses questionamentos, foram apresentados vídeos educativos que simularam os efeitos das chuvas nas ruas e escolas, a realização de entrevistas com os funcionários da escola, como a equipe de manutenção e a diretoria, que explicaram como a instituição lida com situações de emergência. Conforme o interesse, realizou-se experimentos simples de como ocorre a chuva, o trovão e o arco-íris e atividades utilizando diferentes técnicas de artes.

Nesse viés, a coleta de dados com esse público deve levar em consideração a escuta sensível e a observação das expressividades apontadas por elas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em andamento, no entanto, já foi possível aferir, que embora as turmas tenham apresentado indagações semelhantes, a turma 2 enfatizou que a chuva é ruim, pois na residência de todos houve infiltrações e danos na comunidade. Já a outra turma apenas uma criança teve prejuízo. Contudo, ambas demonstraram curiosidade em aprender sobre o processo da chuva e revelaram as suas hipóteses. Nesse sentido, as próximas ações serão em apresentar, de forma prática e lúdica, experimentos científicos e apoiar-se no que as crianças gostariam de saber mais sobre a chuva. Almejamos ainda, uma aula de campo às instalações da Caern (Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte) a fim de comutar novos saberes e corroborar com as aprendizagens desenvolvidas ao longo da pesquisa.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em pauta ainda encontra-se em desenvolvimento, mas já desponta para a proficuidade da temática frente às respostas sinalizadas pelas crianças. Desse modo, buscamos despertar o conhecimento científico nas crianças sobre o ciclo das águas, mas também formar cidadãos críticos sobre o uso adequado e consciente desse recurso natural. Assim como ancorar teorias educativas sobre a importância em conduzir ações na direção de projetos de pesquisa, que tenham como enfoque a curiosidade/voz das crianças e das questões sociais que abarcam a comunidade escolar.



5 REFERÊNCIAS

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Volumes 1,2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SARMENTO, Manuel J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. (Org.) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**/ Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

^[1] Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Professora da Educação Infantil - Prefeitura Municipal de Parnamirim. andrade.aparecida15@gmail.com

^[2] Pedagoga pela Universidade Potiguar (UnP), Professora da Educação Infantil - Prefeitura Municipal de Parnamirim. diltzadearaujonattal@gmail.com



RELATO DE EXPERIÊNCIA: A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR E VOZ DAS CRIANÇAS

Márcia Jerônimo de Souto^[1]
Milena Souto de Araújo^[2]

Palavras-chave: Educação infantil. Lúdico. Brincadeiras. Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam a matemática na educação infantil, favorece o direito de aprender brincando de forma lúdica e inclusiva, despertando nas crianças o gosto e o interesse por: ler, escrever, contar e anunciar o que se sabe, ideias, percursos e estratégias para resolução de problemas e o contar com significado numérico (Kamii, 1984, p.40).

As práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil devem garantir às crianças experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas, como também experiências de narrativas, de apreciação, de interação e comunicação com a linguagem oral e escrita (Brasil, 2010).

Nesse contexto, objetivou-se relatar práticas pedagógicas que envolveram a leitura, a escrita, o contar e o narrar por meio de construção de vídeos literários com o reconto da obra: “O menino e os números”, de Ana Paula Maranhão pela voz, escrita e desenhos das crianças da pré-escola.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciado no Centro Municipal Maria Leonor, Parnamirim-RN, desenvolvido durante o ano de 2023. A experiência foi desenvolvida com a turma Nível VI “A” vespertino, composta por 22 crianças pequenas da pré-escola, entre 5 e 6 anos de idade.

A vivência está relacionada ao projeto pedagógico intitulado: “Ler, escrever, criar e brincar: leitura e escrita na pré-escola”, que está alinhado com o tema: “O lúdico na linguagem matemática” discutido no curso “Explorando o Lúdico na Educação das Infâncias: Estratégias, Práticas e Possibilidades do Brincar” ofertado pelo Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no ano de 2023.

As práticas pedagógicas foram desenvolvidas tendo como eixo os campos de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” à luz da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Educação Infantil (2010).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



A partir da leitura da obra: “O menino e os números” de Ana Paula Maranhão, buscou-se perceber o desenvolvimento do pensamento sobre os números que as crianças já tinham na cabeça (Kamii, 1984, p.38), quando uma criança recitou de 1 a 60.

No intuito de valorizar os saberes prévios e oportunizar que as crianças pudessem aprender juntos, gravou-se a voz a partir do aplicativo “gravador de voz” e caixa de som. Realizou-se saraus de escutas de vozes dos contadores com o objetivo de valorizar a escuta ativa por meio da contação de histórias e recontos pelas crianças.

Desenvolveu-se campeonatos de polichinelo ao ar livre onde uma criança realizou 200 pulos, resultando em atividades contextualizadas, gravação de vídeos socializados no grupo das famílias fortalecendo a relação família-escola. Foi desenvolvido recursos didáticos com materiais reciclados: ábaco, ficha de adição, jogos matemáticos, uso de números móveis e interativos, banner numérico de 0 a 1000, no intuito de favorecer a construção de estruturas numéricas e abstrações reflexivas pelas crianças (Kamii, 1984, p.98).

No decorrer das avaliações das aprendizagens, por meio da observação ativa da professora rodas de contação de números, constatou-se que as crianças aprenderam a contar de 1 até 1000, de forma autônoma e/ou com ajuda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas que envolvam a matemática de forma lúdica, tecnológica e brincante desde a educação infantil favorecem a aprendizagem significativa, criativa e que buscam inserir a criança enquanto protagonistas ativas e produtoras da construção de seu conhecimento.

Assim, é importante promover uma ambiência lúdica e problematizadora no que tange a construção de conhecimento referente a matemática, brincando, em contextos sociais reais, significativos e inclusivos.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: educação infantil. Natal (RN): Offset, 2018.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 à 6 anos**; tradução de Regina A. de Assis. - Campinas: Papirus, 1984.

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Professora no Centro Municipal de Educação Infantil Maria Leonor. marciajsouto@gmail.com

[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. milena.souto.136@ufrn.edu.br.



INSERÇÃO/ADAPTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS EM UMA TURMA DE CRIANÇAS ENTRE 2 E 3 ANOS DE IDADE

Esthephania Oliveira Maia Batalha^[1]

Gilvania Lima de Souza Miranda^[2]

Palavras-chave: Educação Infantil. Inserção/adaptação. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo a partilha de experiências e estratégias realizadas em uma Turma 1 do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2024, compreendendo o período de inserção das crianças na escola em uma turma de crianças na faixa etária entre 2 e 3 anos de idade. A turma era constituída por vinte crianças que iniciaram o ano letivo aos dois anos de idade, nós professoras efetivas da instituição e autoras deste texto e uma bolsista do curso de pedagogia da UFRN.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para contribuir com as nossas reflexões sobre o processo de inserção de adaptação na escola utilizamos Balaban (1998) e Rapaport (2005), teóricos que discutem o período de adaptação na infância, bem como a Proposta Pedagógica do Núcleo de Educação da Infância, documento norteador das práticas desenvolvidas na instituição. Entendemos, baseando-nos em Balaban (1998), que o processo de adaptação da criança na escola se dá de modo gradual e que cada criança tem um tempo diferente para se adaptar, não sendo possível padronizar esse processo e nem instituir um período para o fim, já que a adaptação escolar pode durar dias, semanas e até meses.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desse modo, é importante dizer que a chegada das crianças em uma instituição de ensino não pressupõe apenas um processo de adaptação ao que já está posto, mas implica em um processo de acolhê-las em suas particularidades. Ou seja, pressupõe um movimento muito mais complexo que diz muito sobre a disponibilidade em acolhê-las do que de adaptá-las a um mundo pronto. Compreendemos que, embora a criança seja o centro do processo de adaptação, às famílias e a instituição estão estreitamente implicadas nesse período, já que este demanda reorganização, disponibilidade emocional e mudanças para todos os envolvidos, inclusive para as famílias. Desse modo, no NEI/Cap ao planejarmos o período de adaptação consideramos alguns indicadores de qualidade para que esse processo ocorra da melhor forma, tais como: comunicação e parceria com as famílias, preparação da adaptação, número de crianças e horário reduzido, presença de um familiar ou adulto de



confiança com a criança nos primeiros dias, rotina flexível, brincadeiras e atividades variadas. Ao planejarmos esse período, partimos da premissa, como dito anteriormente, de que ele não será igual para todas as crianças, já que há fatores que podem impactar as crianças, como a idade, temperamento, estado de saúde, sono e alimentação, período de amamentação e a experiência de convívio social (Rapaport, 2005). Da mesma forma, há fatores relacionados às famílias que podem impactar esse processo, como, por exemplo, a ansiedade ou tranquilidade com a qual lidam com esse momento, os modos de organização do ambiente familiar, como ocorre o momento de separação da criança e seus pais/responsáveis e as alterações na rotina do lar que surgem com o processo de adaptação. Além dos fatores relacionados às crianças e às famílias, não podemos deixar de citar os fatores relacionados à escola, como o planejamento e a (re)definição das propostas, o modo como o ambiente geral da escola se organiza para esse processo de acolhimento, bem como a arrumação da própria sala de referência (Rapaport, 2005). Nesse período de inserção é comum também que as crianças expressem um misto de sentimentos e, nesses primeiros dias, com as crianças desta Turma 1, observamos que algumas demonstraram alegria em estar nesse novo espaço com novas pessoas, colegas, brinquedos e brincadeiras. Outras crianças apresentaram inconsoláveis lágrimas que puderam ser traduzidas como medo e insegurança por estarem com adultos e crianças em um contexto diferente do seu convívio familiar. É importante apontar que nas primeiras semanas, além do grupo e dos horários reduzidos, utilizamos a “hora da pipoca” como um demarcador concreto do momento de chegada das famílias e que, mesmo com o passar dos dias e o estabelecimento do horário completo e a junção dos grupos crianças, a “hora da pipoca” se prolongou por alguns meses pela própria necessidade do grupo.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, alguns dos principais desafios vivenciados por nossas crianças foram: a conquista de uma segurança em relação à permanência no ambiente escolar, entendendo a distância de familiares/responsáveis como algo provisório; a compreensão e o respeito a regras de convívio social, próprias deste espaço; a percepção de que as professoras e a bolsista eram responsáveis pela organização e mediação das práticas desenvolvidas junto ao grupo; o aprendizado dos limites entre o próprio corpo e o corpo do outro, compreendendo também os cuidados necessários nestas interações; a necessidade de uma organização física, cognitiva e afetiva nos diferentes espaços e tempos da rotina escolar. E, assim, respeitando cada uma em seu tempo e ritmo, nos aproximamos e, gradualmente, estabelecemos com cada uma delas a construção de vínculos, o pertencimento ao grupo e a segurança em estar na escola.

5 REFERÊNCIAS

BALABAN, Nanci. **O início da vida escolar**: trad. Yeda Luci Sehm Berlin – Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

NEI, **Proposta Pedagógica**, 2022. In: <https://nei.ufrn.br/repositorio>.



RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês à creche**: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005

^[1] Professora do - NEI/CAP-UFRN. esthephania@nei.ufrn.br

^[2] Professora do NEI/CAP-UFRN. gilvania_souza@nei.ufrn.br



A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO “QUINTAIS BRINCANTES” PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ECOLÓGICA

Maria Priscila Rodrigues de França^[1]

Sarah de Lima Mendes^[2]

Jacyene Melo de Oliveira Araújo^[3]

Palavras-chave: Educação Infantil. Natureza. Brincar. Criança pesquisadora. Pedagogia ecológica.

1 INTRODUÇÃO

O distanciamento das crianças dos ambientes naturais é uma realidade preocupante da contemporaneidade. Conforme apontam Barbosa e Horn (2022), a infância atual tem sido marcada por uma progressiva desconexão com a natureza, agravada por rotinas escolares urbanas centradas em espaços fechados e atividades dirigidas. Apesar dos avanços legais que asseguram os direitos da criança, observa-se que o direito ao brincar livre, especialmente em ambientes naturais, tem sido negligenciado.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo investigar o papel do projeto “Quintais Brincantes”, desenvolvido no Centro Infantil Municipal Dona Liquinha Alves, em Parnamirim/RN, na promoção do direito ao brincar e no desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa está inserida no âmbito do projeto de extensão “Quintais Brincantes: o brincar na natureza e o brincar com a natureza”, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em parceria com o referido centro infantil.

Busca-se compreender como os espaços ao ar livre, criados intencionalmente nos quintais da instituição, contribuem para o processo educativo e fortalecem o vínculo das crianças com o meio ambiente.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo fundamenta-se em referenciais que apontam para a necessidade de reaproximação das infâncias com o meio natural. Entre os conceitos centrais está o Desemparedamento das Infâncias (Tiriba, 2018), que propõe uma ruptura com os modelos escolares engessados, em favor de práticas educativas que reconheçam a potência dos espaços externos. Em diálogo com essa perspectiva, Louv (2016) introduz o conceito de “Transtorno do Déficit de Natureza”, evidenciando os impactos negativos do afastamento das crianças dos ambientes naturais em sua saúde física, emocional e cognitiva.

A abordagem dos Elementos da Natureza, proposta por Piorski (2016), contribui ao destacar o papel dos elementos naturais – água, terra, folhas, pedras – como catalisadores do imaginário e do brincar criativo. Além disso, o brincar é compreendido, com base em Vygotsky (2007), como essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à socialização e à construção de sentidos.



A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso (Godoy, 1995), que permite uma análise aprofundada de um fenômeno educacional em seu contexto real. A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com as professoras do centro infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que o projeto “Quintais Brincantes” promove transformações significativas nas práticas pedagógicas ao integrar a natureza como elemento central do processo educativo. As professoras entrevistadas destacam que as crianças demonstram maior autonomia, criatividade e envolvimento nas atividades realizadas ao ar livre, sobretudo quando interagem com materiais não estruturados.

O conjunto de práticas desenvolvidas evidenciam a criança como sujeito ativo, que investiga, experimenta e produz conhecimento a partir da relação com o ambiente. Essa concepção está alinhada à ideia da criança pesquisadora, conforme defendida por Rinaldi (2012), que afirma: “a criança é considerada um sujeito potente, curioso e competente, capaz de construir conhecimento por meio da escuta, da experimentação e da investigação”.

Assim, essa abordagem promove uma pedagogia ecológica e participativa, que valoriza a escuta sensível das infâncias e respeita seus tempos e interesses. A articulação entre os conceitos de desemparedamento, déficit de natureza e elementos da natureza se materializa nas práticas vividas nos quintais, ampliando as experiências sensoriais e fortalecendo vínculos afetivos com o mundo natural.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo confirma que o projeto “Quintais Brincantes” representa uma estratégia eficaz para ressignificar os espaços da Educação Infantil, fortalecendo o direito ao brincar e ampliando as possibilidades de aprendizagem por meio da relação com a natureza. O contato com ambientes naturais, aliado ao uso de materiais não estruturados, promove o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua criatividade, autonomia e conexão com o meio ambiente.

Destaca-se, ainda, a importância de práticas pedagógicas que priorizem a escuta sensível e a participação ativa das crianças, reconhecendo-as como protagonistas de sua própria aprendizagem e como pesquisadoras de seus contextos.

Para estudos futuros, sugere-se investigar as percepções das próprias crianças sobre a natureza, bem como desenvolver propostas de formação docente que favoreçam práticas mais sensíveis à ecologia e à ludicidade.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.



LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 2. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. Petrópolis: Vozes, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Cortez, 2018.

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

^[1]Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: rodriguesfranca856@gmail.com.

^[2]Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança/CAP - Universidade Federal do Ceará. E-mail: sarahmendes@ufc.br.

^[3]Doutora em Educação. Professora Associada IV, Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação - Centro de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, E-mail: jacyenearaujo@gmail.com.



“BRINCANDO É QUE SE APRENDE”: O TRABALHO COM TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriele dos Santos Azevedo^[1]

Gabriella Dantas de Lima^[2]

Palavras-chave: Oralidade. Leitura. Escrita. Tradição oral.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, refletimos sobre vivências e experiências com textos de tradição oral, oportunizadas em turmas da Educação Infantil. Esses textos são vinculados “[...] à cultura popular. São textos passados de geração a geração por meio, sobretudo, da oralidade [...]”, que possibilitam aprendizagens por intermédio de brincadeiras com as palavras, voltadas às múltiplas linguagens (Albuquerque; Brandão, 2020, p. 123).

Assim, o objetivo deste estudo é refletir sobre o desenvolvimento de aprendizagens a partir do trabalho com textos de tradição oral, em duas turmas – Nível IV e Nível V – da Educação Infantil do Município de Macaíba/RN, no ano letivo de 2024.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho é um relato de experiências pedagógicas, cuja as práticas desenvolvidas, surgiram a partir das discussões do curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), proporcionado pela Secretaria de Educação de Macaíba/RN. O LEEI designou, como atividade de percurso, os textos de tradição oral “Acalantos” e “Quadrinhas” para as professoras deste relato.

Buscamos, nas nossas práticas, evidenciar o protagonismo infantil. Por isso, iniciamos o estudo com a aproximação ao texto de tradição oral, com estratégias auditivas (áudios, músicas e recitações) e visuais (imagens) para que as crianças resgassem os conhecimentos prévios, advindos do seu meio social.

Os textos utilizados na sequência didática da turma multisseriada de Nível IV e Nível V foram os “Acalantos”. Nela, foi desenvolvido um jogo da memória, em que ao formar o par, a criança cantava um acalanto referente à imagem; a partir disso, foi construída uma lista de palavras, bem como o registro do desenho; houve também, uma votação com as outras turmas da escola, para descobrir qual o acalanto preferido, gerando a construção de um gráfico e a montagem do acalanto mais votado com as palavras fatiadas; como esse texto de tradição oral oportuniza um momento afetivo para a dormida, foi realizado o dia do pijama, em que as crianças ouviram, cantaram e dançaram acalantos.

Na outra turma, a de Nível IV, desenvolveu-se uma sequência didática com as “Quadrinhas” a partir de momentos brincantes. Na leitura da quadrinha “Quem quiser saber meu nome”, houve o trabalho com o reconhecimento do nome das crianças que estavam pendurados em galhos de uma árvore da escola; com a quadrinha “Laranjeira pequenina”,



as crianças tatearam frutas diversas com os olhos vendados, com objetivo de descobrir qual fruta era; e, na quadrinha “Eu sou pequenina”, elas arremessaram uma tampinha, com desenho de botão, para dentro de uma caixinha. Realizou-se também, a brincadeira “Caça ao tesouro” com as pistas escritas no formato de quadrinhas para cada ambiente da escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista o relato acima, observou-se que as crianças, enquanto sujeitos de linguagens, se constroem a partir das interações – com o outro e com o mundo –, em destaque, às aprendizagens construídas a partir do resgate da cultura popular dos textos de tradição oral, que auxiliaram no desenvolvimento da oralidade, da escrita e da leitura (Corsino; Nunes; Baptista; Neves; Barreto, 2016). Percebeu-se também, aprendizagens voltadas à coordenação motora fina e às noções visuoespaciais.

Todas as aprendizagens que puderam ser percebidas durante as práticas pedagógicas descritas no relato, oportunizaram a intensa participação das crianças no decorrer das atividades e brincadeiras, nas quais se fez presente a ludicidade e a exploração das interações e das linguagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos textos de tradição oral, as crianças tiveram a oportunidade de aprender, na medida em que brincavam. Isso foi observado no compartilhamento dos conhecimentos prévios, na construção de desenhos, na escrita e na montagem de palavras, na recitação, na leitura, na pesquisa, no reconhecimento do ritmo, da sonoridade e das rimas e nas interações que aconteceram ao longo dos estudos.

Por isso, consideramos que as atividades com esses textos devem ter espaço na Educação Infantil, já que abarcam aprendizagens significativas em torno da oralidade e, como afirmam Moreira e Silva (2017), essas práticas pedagógicas, com o uso da linguagem oral, contribuem para o desenvolvimento da capacidade comunicativa da criança.

5 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Jogos e brincadeiras com palavras: há lugar para atividades de análise fonológica na Educação Infantil? In: Secretaria de Educação e Esportes. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: Caderno de mediações pedagógicas. Manual do professor. Recife: A Secretaria, 2020.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.



MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço; SILVA, Maria Rosana do Rêgo e. Roda de versos: pretextos para brincar, compartilhar e encantar. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=tradi%C3%A7%C3%A3o+oral+quadrinhas&btnG=&lr=lang_pt>. Acesso em 19.03.2025.

^[1]Graduada em Pedagogia pela UFRN e Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela UNIFACEX, atua como Professora da Educação Infantil no Município de Macaíba/RN, Escola Municipal Rodolfo Helinski. E-mail: gabriele.azevedo.121@ufrn.edu.br

^[2]Graduada em Pedagogia pela UFRN e Pós-Graduada em Gestão Escolar pela FACEO, atua como Professora da Educação Infantil no Município de Macaíba/RN, CMEI Profª. Enedina Augusta Bezerra. E-mail: professoragabriellalima@gmail.com



APROXIMAÇÃO ENTRE CRIANÇA E LEITURA A PARTIR DO PIQUENIQUE LITERÁRIO

Gabriella Dantas de Lima ^[1]
Gabriele dos Santos Azevedo ^[2]

Palavras-chave: Leitura. Cultura escrita. Oralidade.

1 INTRODUÇÃO

Ser professora da Educação Infantil significa ocupar um lugar permeado por exigências, desafios e gratidão. Neste percurso, as autoras do relato entraram em contato com o curso “Leitura e escrita na Educação Infantil (LEEI)”, que oportunizou o desenvolvimento de práticas pedagógicas com turmas da Pré-escola.

Logo, este trabalho objetiva apresentar práticas pedagógicas que oportunizaram a aproximação da criança com a leitura, visando a promoção do acesso da criança à leitura, ancorada na oralidade, na escrita e nas interações, bases contribuintes para o desenvolvimento infantil. Para isso, foi escolhida a atividade de percurso “Piquenique Literário”, desenvolvida em duas turmas – Nível IV e Nível V – da Educação Infantil do Município de Macaíba/RN, no ano letivo de 2024.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A metodologia usada neste trabalho foi o relato de vivência das professoras autoras. Os dados a serem apresentados são oriundos de sequências didáticas com as temáticas: “Alimentação saudável” e “Histórias infantis”.

Em todos os momentos, ancorando-se na Estratégia de leitura por andaimagem de Graves e Graves (1995), dividida em: pré-leitura, leitura e pós-leitura, prezamos pelo protagonismo infantil. Assim, desenvolveu-se com a turma multiseriada de Nível IV e V, estudos sobre “Alimentação Saudável”, em que, no momento literário, foi resgatado esses estudos, ampliando-se para a contação da história “A cesta da Dona Maricota” de Tatiana Belinky. Já com a turma integral de Nível IV, houve momentos de leitura deleite, com livros infantis trazidos pelas crianças do seu âmbito familiar e a leitura direcionada de duas histórias: “Vitinho, o pintinho amarelinho” de Gleyson Assis e “Histórias de Mãe Kalu” de Wilson Marques; culminando na recontação da primeira história com as narrativas das crianças utilizando-se do livro no momento do Piquenique Literário e na construção de desenho da referida história.

Diante desses relatos, é essencial destacar que ter tido o contato com materiais escritos desde a infância “[...] é uma das variáveis mais importantes para alcançar os níveis mais altos de alfabetismo na idade adulta” (Galvão, 2016, p. 25). Assim como é importante valorizar o desenvolvimento da linguagem, já que esta ocupa um papel central em que a criança se relaciona com o mundo por meio dela, como defende Felipe (2001).



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da atividade de percurso “Piquenique Literário” proposta pelo curso LEEI, realizou-se as referidas sequências didáticas para fechamento no mesmo. E diante das atividades desenvolvidas em todo o processo fica nítida a importância de oportunizar o contato com materiais escritos desde a Educação Infantil, já que a prática promove o desenvolvimento no âmbito tanto cognitivo com aprendizagens acerca da oralidade, da escrita e da leitura, quanto emocional e social; bem como proporcionou a ampliação e estimulação das interações com os seus pares, com imagens, poemas, músicas, escritas, brincadeiras e desenhos.

Percebe-se que, por meio da leitura, a criança se aproxima das diversas linguagens, procurando compreender e dar sentido ao que está sendo posto nas suas relações, o que aconteceu por intermédio do texto literário. Notamos isso desde a realização das sequências didáticas ao fechamento com o Piquenique Literário, com: o ouvir, contar e recontar história, a construção de hipóteses, a contribuição na construção dos conhecimentos, a teatralização, a leitura deleite e a participação ativa das crianças em todos os momentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respectivas práticas mostram o processo de conhecimento das crianças acerca das suas aprendizagens prévias sobre as temáticas, a ampliação e construção de vivências, a aproximação da criança com os livros e o ouvir e contar histórias, remetendo-as à ideia de que a formação do sujeito se dá na interação com o outro ser social através de conversas, escutas e leituras (Goulart; Mata, 2016).

Portanto, conclui-se que as práticas pedagógicas realizadas contribuíram para a área da Educação Infantil, sobretudo, acerca do processo de aproximação entre a criança e a leitura, através do contato também com a escrita e com a oralidade, linguagens que estão no mundo desde quando as crianças são bem pequenas.

Sugere-se, para novas práticas, um maior prolongamento dos momentos desenvolvidos, a exploração de mais livros literários e a inserção da prática “Piquenique Literário” como atividade constante do espaço escolar.

5 REFERÊNCIAS

FELIPE, Jane. **O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista**: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva, (Org). Educação infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GALVÃO Ana Maria de Oliveira. **Crianças e cultura escrita**. In:BRASIL. Ministério da Educação. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Brasília: MEC, 2016.

GOULART Cecília; MATA Adriana Santos da. **Linguagem oral e linguagem escrita**: concepções e inter-relações. In:BRASIL. Ministério da Educação. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Brasília: MEC, 2016.



GRAVES, Michel F, GRAVES, Bonnie B. **A experiência de leitura com andaimes:** uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. USA: UKRA, 1995.

[1]Graduada em Pedagogia pela UFRN e Pós-Graduada em Gestão Escolar pela FACEO, atua como Professora da Educação Infantil no Município de Macaíba/RN. CMEI Profª. Enedina Augusta Bezerra. professoragabriellalima@gmail.com

[2] Graduada em Pedagogia pela UFRN e Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela UNIFACEX, atua como Professora da Educação Infantil no Município de Macaíba/RN. Escola Municipal Rodolfo Helinski. gabriele.azevedo.121@ufrn.edu.br



A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E AMBIENTES COMO POTENCIALIZADORES DAS APRENDIZAGENS E PROTAGONISMO INFANTIL EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CE

Regina Cláudia Castro de Sousa^[1]

Julyana Rocha Carvalho^[2]

Francisca Fabiana Bento Correia^[3]

Palavras-chave: Educação Infantil. Organização. Espaços. Ambientes. Aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a relevância do educador infantil em planejar o modo de organização dos espaços e ambientes, sejam externos ou internos, no sentido de criar contextos acolhedores, provocativos e convidativos, que legitimem o brincar como uma das linguagens e culturas das infâncias, promovendo a alegria dos encontros, o prazer em aprender e interagir com o outro.

Para Horn (2017, p.18), o termo "espaço" está relacionado aos locais físicos onde as experiências ocorrem, englobando objetos, móveis, materiais e elementos da natureza, enquanto que o termo "ambiente" vai para além do espaço físico, envolvem as relações interpessoais e os afetos construídos entre crianças e os adultos.

Destaca-se ainda nesse trabalho conceber a organização dos espaços e ambientes, como potencializadores do desenvolvimento e aprendizagens infantis, considerando segundo Horn (2017, p.17) o espaço como parte integrante curricular da Educação Infantil e como "parceiro pedagógico" do educador.

Partindo dessa perspectiva, surge o seguinte questionamento: quais as concepções das professoras sobre a organização dos espaços e ambientes no contexto da educação infantil?

Apresenta-se como objetivo do referido trabalho analisar as concepções das professoras sobre a organização dos espaços, bem como a intencionalidade pedagógica na criação de contextos investigativos que contemplem os direitos de aprendizagem.

Portanto, o espaço não é neutro, é carregado de ações que influenciam as aprendizagens das crianças positivamente ou negativamente. Não obstante, o educador deve romper com práticas pedagógicas que restringem o corpo das crianças, delimitam seus espaços e silenciam suas vozes.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Conforme Neves (1996), a pesquisa qualitativa refere-se ao conjunto de diferentes técnicas interpretativas que tem como premissa descrever e decodificar os elementos de um sistema complexo de significados.



A pesquisa de campo foi realizada com a participação de duas professoras e uma assistente de um Centro de Educação Infantil (CEI) no município de Fortaleza, que atende crianças na faixa etária de 1 a 3 anos de idade.

Realizou-se interações remotas com as participantes para socializar as respostas e promover debates sobre o questionário aplicado. Assim, buscou-se analisar as concepções das professoras sobre a organização dos espaços, bem como a intencionalidade pedagógica na criação de contextos investigativos que contemplem os direitos de aprendizagem.

O referencial teórico que subsidia a discussão ancora-se em: Horn (2004; 2017), Fochi (2018) e Gandini (2016), os referidos autores dialogam sobre a importância dos espaços e tempos para a formação das crianças, bem como o protagonismo infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos relatos, observou-se que as educadoras concebem os espaços externos e internos como importantes aliados no processo das aprendizagens infantis. Isto pode ser percebido a partir de Horn (2017, p. 106), ao destacar que a organização dos espaços e ambientes está vinculada a proposta pedagógica e a sua práxis, além de revelar a concepção de criança que o educador da primeira infância possui ao se dedicar na qualificação dos espaços e ambientes da instituição a qual está inserida.

Nesse viés, conforme, Fochi (2018, p.88) é imprescindível que o educador infantil reflita sobre a organização dos espaços levando em conta a oferta de elementos que constitui em sua materialidade, nos objetos não estruturados e em suas combinações, na qualidade e quantidade suficiente, nos tempos, linguagens e relações com a natureza.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos das professoras e assistente destacam a intencionalidade da instituição em organizar espaços e ambientes, promovendo nos contextos do cotidiano infantil o prazer pelo conhecimento e aprendizagem através da liberdade exploratória e investigativa das crianças.

A pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza/Ce evidencia a relevância da organização dos espaços e ambientes como elementos curriculares fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Por fim, compreende-se que a educação infantil deve possibilitar a formação da criança em sua integralidade, pois é um sujeito social e histórico em construção, que deve ser considerada em suas especificidades e singularidades, de modo a fomentar o protagonismo e o interesse pela pesquisa em suas vivências no ambiente educacional.

5 REFERÊNCIAS

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil** - OBECI/Organização Paulo Fochi. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.



GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 301–313.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa**: características, usos e possibilidades. Disponível em :// [http://www. Ed.fea.usp.br/Co3- art06](http://www.Ed.fea.usp.br/Co3-art06). Acesso em: 04 mai. 2015.

^[1]Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email:rclaudiacastro@gmail.com

^[2]Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email:julyanarochaufc20@gmail.com

^[3]Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email:fabianaformacao4@gmail.com



LITER@ÇÃO: PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES E CENTROS MUNICIPAIS DE MACAÍBA/RN.

Josia Bezerra do Carmo^[1]
Maria Cícera Pereira da Silva^[2]
Lucivaldo Feitosa da Rocha^[3]

Palavras-chave: leitura, literatura, infância, práticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, mas enfrenta desafios como a ausência de práticas sistemáticas, espaços inadequados e o pouco envolvimento dos mediadores de leitura e das famílias. O projeto LITER@ÇÃO: Práticas para a Promoção da Leitura Literária na Educação Infantil em Creches e Centros Municipais de Macaíba/RN, desenvolvido em 2024, fundamenta-se em Zilberman (1991) e parte da hipótese de que, a partir das práticas docentes, a leitura pode se transformar em uma vivência significativa para a criança. O projeto buscou estimular o prazer pela leitura, ampliar o repertório literário infantil e envolver a comunidade escolar, contribuindo para a formação de sujeitos leitores desde a primeira infância.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O projeto utilizou metodologia qualitativa e quantitativa, envolvendo ações pedagógicas e monitoramento. Avaliou sete unidades de educação infantil para diagnosticar infraestrutura, acervo e práticas de leitura, resultando na melhoria dos espaços e aquisição de novos livros.

Entre as ações, destacou-se O Contador de Histórias, conduzido por um professor e contador de histórias da Secretaria Municipal de Educação. De forma lúdica, ele narra histórias e inspira os mediadores de leitura a incorporarem essa prática no cotidiano escolar. Como destaca Amarilha (1997, p. 50), a linguagem literária atrai, nessa fase, especialmente pelo jogo lúdico. Assim, a contação de histórias se torna um meio poderoso para despertar o interesse das crianças pela leitura desde a infância.

O Festival de Histórias na Praça integrou a comunidade escolar por meio de apresentações literárias, enquanto o Liter@ndo, realizado na Semana Literária de Macaíba (SLIM), destacou o protagonismo infantil nas atividades de leitura literária e nas exposições de produções dos alunos e professores. Essas ações ampliaram o repertório cultural e fortaleceram a literatura infantil como prática educativa essencial. Como afirma Dantas (2022, p. 107):

“A literatura infantil, portanto, deve existir no âmbito escolar como prática educativa fundamental para inserção da criança no universo da



leitura, da poesia, das obras que instigam a fantasia, da imaginação que favorece a ampliação de seu repertório artístico e cultural, e que ao mesmo tempo mobiliza o processo de formação de leitores autônomos, críticos e criativos.”

Para garantir a continuidade do projeto, foram realizadas visitas periódicas às creches e Centros Municipais de Educação Infantil e encontros formativos semestrais para os mediadores de leitura, assegurando a qualidade das práticas de incentivo à leitura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do projeto mostraram que ações literárias e a formação dos mediadores aumentaram o interesse das crianças pela leitura. As visitas técnicas revelaram um crescimento na circulação de livros nas sete unidades atendidas, resultado do trabalho dos profissionais, da melhoria dos espaços de salas de leitura e da realização de eventos como a Semana Literária e o Festival de Histórias.

Qualitativamente, as crianças demonstraram maior engajamento em atividades como rodas de leitura, contação de histórias e dramatizações, o que favoreceu o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação. Essa vivência literária está em consonância com o que destaca Dantas (2022, p. 196), ao afirmar que a literatura deve estar presente nas práticas cotidianas da educação infantil como uma importante fonte de aprendizagem, vida, imaginário, cultura, linguagens e arte.

Além disso, o envolvimento das famílias fortaleceu o hábito da leitura e ampliou a participação da comunidade, contribuindo para o alcance do objetivo de formar leitores desde a infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto reafirmou o papel essencial da leitura na educação infantil, evidenciando que o acesso a livros e a práticas literárias significativas contribui diretamente para o desenvolvimento integral das crianças. O envolvimento das famílias nesse processo mostrou-se decisivo, ao fortalecer o hábito da leitura dentro e fora do ambiente escolar. A revitalização de espaços de leitura, a formação continuada dos mediadores de leitura e a mobilização da comunidade escolar foram elementos-chave para o êxito do projeto. Diante dos resultados positivos observados, recomenda-se a continuidade e ampliação do projeto, a fim de garantir que um número ainda maior de crianças tenha acesso à literatura desde os primeiros anos, fortalecendo sua formação acadêmica, social e cidadã.

5 REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **As fadas não estão mortas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 3. ed. Natal: EDUFRN; Petrópolis: Vozes, 1997.



DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). **Educação infantil: currículo, linguagens, pesquisas, políticas e práticas**. Mossoró: EDUFERSA, 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

^[1]Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Macaíba, especialista em Leitura e Literatura, pela Universidade Potiguar (UNP). Secretaria Municipal de Educação. E-mail: josiabezerra@hotmail.com

^[2]Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Macaíba, especialista em Educação Infantil e Alfabetização, pela Universidade Cândido Mendes. Secretaria Municipal de Educação. E-mail: mariaciceramcps@gmail.com

^[3]Coordenador de Ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Macaíba, graduado em Educação Artística/Desenho pela Universidade Potiguar (UNP). Secretaria Municipal de Educação. E-mail: lucivaldo.feitosa@yahoo.com.br



MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ENQUANTO PROFESSORA UNIDOCENTE NO MUNICÍPIO DE CEARÁ-MIRIM/RN

Samela Ritchely Antunes de Sena^[1]

Palavras-chave: Escola. Musicalização Infantil. Educação Infantil. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Por acreditar no potencial e necessidade da música no espaço de formação da criança na educação infantil, uma reflexão se faz necessária para compreender em uma prática de professores não especialistas em música, o entendimento de saberes estéticos e artísticos que são frequentemente utilizados nos planejamentos e nas atividades diárias das suas vivências em sala de aula. Assim como, o atentamento a necessidade de formações em musicalização infantil, para auxiliar o professor no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que contribuem para uma prática exitosa e que atendam as diretrizes e orientações dos documentos oficiais que regem a educação infantil. A educação musical na educação infantil é orientada pelo recente documento ainda em implementação, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Na Educação infantil apresenta cinco “campos de experiências” relacionados à organização curricular e nesta totalidade estão estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Dessa forma, busco realizar uma reflexão através do meu relato de experiência, sobre a prática do professor pedagogo da Educação Infantil na área artística, especificamente na educação musical e as implicações dos documentos norteadores desta etapa.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A partir da reflexão acerca da minha práxis com a musicalização infantil, em uma abordagem qualitativa, por meio de um relato das práticas em educação musical na educação da infância no município de Ceará Mirim/RN. Para tanto, relato de experiência com base nas minhas reflexões sobre práticas em educação musical, na educação infantil, enquanto pedagoga, professora deste contexto educacional, refletir como é necessário para o pedagogo, professor de educação infantil, compreender e conhecer saberes musicais para atuação nas áreas das artes, e desse modo obter uma prática mais próxima das orientações dos documentos que regem essa etapa de ensino, para que as crianças tenham seus direitos educacionais curriculares cumpridos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da experiência com o processo de musicalização na educação infantil enquanto pedagoga unidocente foi possível refletir sobre a necessidade que o pedagogo,



professor de educação infantil, compreender e conhecer saberes musicais para atuação nas áreas das artes, e desse modo obter uma prática mais próxima das orientações dos documentos que regem essa etapa de ensino, para que as crianças tenham seus direitos educacionais curriculares cumpridos. Foi também uma aprendizagem significativa e efetiva sobre a música na educação infantil, percebida na troca de conhecimentos e nas falas dos alunos em cada aula, que eles conseguiram internalizar os saberes musicais e compreenderam como a música está em todos os lugares do seu mundo infantil, de forma externa e interna à escola. São saberes que vão acompanhá-los por toda a vida e que se pode fazer um trabalho relevante na área da música na educação infantil na rede pública de ensino.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui apresentada por meio de uma reflexão acerca da prática pedagógica na educação infantil, e salientou a área da música, porém o pedagogo atua nas mais diversas áreas artísticas em que em muitos casos, não recebeu formação específica e inicial nestas áreas. É imprescindível um maior entendimento do que vem a ser esta relação, como também perceber a intensa e recente utilização deste conhecimento nas escolas, efeito das orientações dos documentos oficiais, e como os profissionais, neste caso o pedagogo, está sendo preparado para atuar com Arte e suas diversas linguagens na Educação Básica, para tanto devem também buscar meios que promovam a formação inicial e continuada na música e nas demais artes para que o pedagogo possa colaborar na formação absoluta e plena da criança na etapa da educação da infância. Assim pretendo que este estudo possa servir como base para discussões e com isso avanços para uma educação mais significativa e exitosa na educação infantil das redes públicas de ensino.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Acesso em: 30/11/2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Acesso em: 30 de nov. 2020. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010. Acesso em: 23 nov. 2020.



Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26297/000757411.pdf?sequence=1>.

^[1]Professora de Educação infantil da rede municipal de Ceará-mirim / Professora de Educação Especial da rede Estadual do Rio Grande do Norte/ Pedagoga Especialista em Ensino de Música em múltiplos contextos (EMUFRN)/ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEESP- UFRN).



DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO PROJETO EDUCATIVO PLANETA CONTENTE

Lucinete Aparecida Rebouças^[1]
Francieli Vaneza e Silva Alves^[2]
Nájela Tavares Ujiie^[3]

Palavras-chave: Desemparedamento. Infância. Educação Infantil. Prática Educativa. Natureza.

1 INTRODUÇÃO

O desemparedamento é uma abordagem educacional, com aporte teórico de Tiriba (2023), que busca romper com as barreiras convencionais da sala de aula, promovendo vivência ao ar livre, em contextos externos e naturais, como possibilidade de filiação biófila: criança-meio-natureza.

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é espaço-tempo de cuidado e educação, que se volta de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Brasil, 2010) para a prática educativa com verticalidade em interações e brincadeiras, bem como de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017) aos direitos de aprendizagem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, dimensões que tem correlação com a interação entre mundo físico, social e natural, portanto com a abordagem de de desemparedamento da infância.

Desta forma, ao desenvolver o projeto educativo Planeta Contente numa unidade de Educação Infantil, com agrupamento G3, G4 e G5, o nosso propósito foi oferecer experiências que vão além do ambiente escolar convencional, promovendo um contato maior com a natureza.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No bojo deste trabalho pretendemos relatar a experiência de levar o Desemparedamento e o aprendizado para fora dos muros da escola, a partir do projeto educativo Planeta Contente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro dessa perspectiva, foram desenvolvidas atividades de ciências na natureza, enriquecendo o currículo infantil com experiências multifacetadas ao ar livre e práticas pedagógicas interdisciplinares, em ambientes de aprendizagem que vai além dos limites físicos da escola, dentre eles: a cidade, o bosque, a pedreira, a fazenda e suas plantações. No quadro 1 a seguir explicitamos atividades desenvolvidas no decurso do projeto



Quadro 1 - Projeto Educativo Planeta Contente

Atividade	Interação Educativa e Objetivos de Aprendizagem
Contação de histórias Livro Dona Maricota	Conversa interpretativa; Reconto da história; Partilha e degustação dos alimentos presentes na história; Interpretação da história; Favorecer o desenvolvimento da sensibilidade gustativa; Desenvolver coordenação dinâmica global, via brincar em contato com a natureza.
Visitação no bosque da cidade	- Exploração da cidade e seus lugares; - Conhecer as plantas nativas; - Brincar ao ar livre de esconde – esconde;
Visitação em uma pedreira	História da pedreira, palestra com engenheiros da Emater sobre os diferentes tipos de solo ali presentes. Diferentes tipos de pedras e rochas, observação direta sobre diferentes tipos e solo; Educação ambiental; Importância da sustentabilidade.
Poesia <i>O girassol</i> - Vinicius de Moraes Série <i>Os girassóis</i> - Vicent Van Gogh	Desenvolver a linguagem oral; Apreciação literária e artística; Relacionar a figura do girassol a sensibilidade estética e aos elementos da natureza; Favorecer a correlação homem-meio-natureza.
Fazenda de Girassóis	Visitar a fazenda de girassóis; Compreender e observar o processo de germinação; Desenvolver a consciência ambiental; Manipulação do solo.

Fonte: Organização das autoras, ano letivo base 2024.

Foi realizado ao longo do projeto uma diversidade de atividades pedagógicas e educativas. As crianças puderam vivenciar o Desemparedamento e construir aprendizagens variadas. Segundo Tiriba (2010, p. 9): “A aprendizagem não é apenas representação mental do mundo, mas um processo em que corpo e mente, razão e emoção constituem-se como unidade, estão absolutamente articulados”. Nas atividades realizadas em espacialidades externas e naturais as crianças participaram ativamente, partilhando as experiências, aprendendo, enfim felizes em cada momento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a ação demonstrou que o projeto Planeta Contente exemplifica como o Desemparedamento pode ser implementado na prática, promovendo um ambiente de



aprendizado mais interativo e conectado com a realidade dos alunos. Ao incentivar mais pesquisa e estudo nessa área, será possível expandir o entendimento sobre os benefícios e desafios dessa abordagem, aprimorando as práticas educacionais e criando experiências de aprendizado mais ricas e significativas aos educandos.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito de alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

^[1]Graduada em Pedagogia e Letras. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Educação infantil Pequeno Príncipe Guaporema-PR. E-mail lucineterebucas@gmail.com.

^[2]Graduada em Pedagogia. Mestranda Bolsista do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Professora da Rede Pública Municipal Izolda Rizzato Liuti. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: francieliconsani1@gmail.com.

^[3]Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO). E-mail najelaujiie@yahoo.com.br



ESPECIALIZAÇÃO EM PROJETOS EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS: DA CRIAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

Iara Maitê Campestrini Binder^[1]

Thaís Collet^[2]

Estela Ramos de Souza de Oliveira^[3]

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Científica. Educação Infantil. Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

O IFSC Jaraguá do Sul - Rau constitui-se a partir das ofertas regulares de ensino nas áreas de Mecânica, Elétrica e Desenvolvimento de Sistemas. O quadro permanente de servidores, composto predominantemente por professores e técnicos das referidas áreas, conta também com docentes de Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática, Engenharia de Segurança do Trabalho e técnicos com formação em Pedagogia. Essa configuração multidisciplinar, associada à finalidade dos institutos federais (Brasil, 2008), promoveu movimentos internos entre os quais a criação do GT Formação de Formadores no ano de 2017. Neste relato de experiência será apresentado o percurso do GT no que se refere à criação e implementação da Especialização em Projetos em Educação Científica para Crianças.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O IFSC organiza as ofertas de ensino a partir de eixos (IFSC, 2020) e, no caso do câmpus Jaraguá do Sul Rau, no eixo Educação, ainda não havia desenvolvido nenhuma oferta. Assim, a primeira estratégia do grupo foi iniciar as ofertas a partir de cursos de qualificação de curta duração, denominados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Com uma característica de autoria coletiva desde seu percurso inicial, o GT encontrou nos cursos FIC a possibilidade de ir ao encontro da comunidade com formação para professores e redes de ensino. Durante a oferta desses cursos, o GT verificou a existência de lacunas formativas nas práticas em Educação Científica para crianças. Partindo dessa lacuna e da constatação da ausência de cursos na área de formação científica na região de Jaraguá do Sul para profissionais que trabalham com crianças, o GT percebeu a oportunidade de vincular sua *expertise* a uma demanda da comunidade. Assim, os FICs deram subsídios para a concepção do curso de especialização de forma autoral, coletiva e inovadora.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso em formato *Lato Sensu* foi motivado por: a carga horária responderia melhor ao tempo necessário a uma formação composta por teoria e prática; o vínculo com o grupo



em formação torna-se mais ampliado, pois o contato com as turmas será de 18 meses; a certificação do curso tornará o formado um Especialista em Projetos em Educação Científica para Crianças, possibilitando uma atuação específica e segura do profissional.

O formato da Especialização privilegia a interdisciplinaridade e a construção autoral, desde a concepção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (IFSC, 2022), passando pela escrita do material didático, até a produção dos projetos de ensino pelos acadêmicos em formação. Durante a escrita do PPC, haja vista o aspecto multidisciplinar do grupo, foi primordial o tempo destinado às discussões teóricas e encontros realizados a partir de leituras e experiências compartilhadas. Cada docente, a partir da sua formação específica, trouxe referenciais vinculando sua área ao ensino de ciências. Assim chegou-se à conclusão de que a Especialização demandaria a criação autoral do currículo geral do curso. Ademais, ainda que o foco da Especialização seja em Educação Científica, conhecer as concepções pedagógicas e noções de infâncias confirmou-se como imprescindível pois destina-se a professores atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais, com a perspectiva de aplicação de projetos com crianças.

Na escrita das Unidades Curriculares (UCs), destaca-se a originalidade na construção das ementas, tendo em vista a integração entre teoria e prática e o aprofundamento do conhecimento nas áreas de matemática e ciências da natureza. Assim, este movimento culminou na oferta das seguintes UCs: Educação Científica para Crianças, Fundamentos de Ciências, Projetos de Ensino, Tecnologias da Informação e Comunicação para o Trabalho Docente, Metodologia de Pesquisa em Educação e Abordagens Lúdicas para a Educação Científica. Além disso, a concepção das UCs apresenta uma progressão entre a fundamentação teórica sobre projetos de ensino para crianças e a aplicação desses conhecimentos no planejamento e produção de um projeto de ensino voltado para a realidade dos professores em formação, que resultará no Trabalho de Conclusão de Curso. Destaca-se ainda que as UCs são planejadas e ministradas por dois ou mais professores de diferentes áreas de formação, evidenciando o aspecto coletivo e inovador do curso.

4 CONCLUSÕES

O curso encontra-se em fase de implementação, com previsão de início em agosto de 2025. Destaca-se o seu aspecto coletivo e inovador, tanto na concepção quanto no planejamento multidisciplinar das UCs. Ademais, trata-se da primeira oferta em Educação do campus cuja autoria se baseou na percepção da realidade do entorno da instituição.

5 REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico de curso de Especialização em Projetos em Educação Científica para Crianças**, Câmpus Jaraguá do Sul-Rau. Florianópolis, jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Florianópolis: IFSC, 2020.



BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008.

[¹] Professora de Física do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul-Rau/SC.

[²] Professora de Meio Ambiente e Sustentabilidade do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul-Rau/SC.

[³] Professora de Português do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul-Rau/SC.



LITERATURA INFANTIL E DIVERSIDADE

Tainá da Silva Esmeraldo^[1]

Palavras-chave: Literatura infantil. Diversidade

1 INTRODUÇÃO

Conforme Klein (2010), a literatura infantil estimula o diálogo, a imaginação, o acesso à construção de conhecimentos, propiciando às crianças ampliação de seus padrões de referências, constituindo a base de uma sociedade que entende e acolhe o outro em seu jeito de ser. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), artigo 9º, determinam que as propostas educacionais à educação infantil mediante as interações e a brincadeira assegurem às crianças vivências que: “[...] II - 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 [...] Assim como também “[...] III - 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 [...]”. Nesse sentido, objetivamos relatar uma experiência que teve na literatura infantil um dos acessos ao tema diversidade.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As experiências ocorreram no Centro de Educação Infantil Ailza Gonçalves Felício, instituição pública municipal do Crato, Ceará, nas turmas de Infantil II e III, objetivando promover às crianças o entendimento da diversidade. Além disso, conforme Zilberman (2007), percebemos que a literatura desperta o interesse das crianças por novas palavras, gêneros textuais, ampliando seu vocabulário, memória, criatividade e imaginação, propiciando-lhes o acesso a novas culturas, à habilidade de responder e formular perguntas e refletir sobre problemáticas existenciais.

Iniciamos com o “Tapete Literário”, espaço acolhedor organizado com um lençol de retalho, ora no pátio, ora sob a sombra de uma árvore, onde disponibilizamos livros para que as crianças os apreciassem, enquanto a professora observava, incentivando-as a conhecerem as histórias, na busca de uma aproximação com o mundo literário, a partir da leitura e da contação das histórias. Essas vivências se repetiram semanalmente, originando o “Projeto Livro Viajante”, que surgiu por iniciativa das crianças que queriam levar os livros para casas. Assim, a partir da escuta das narrativas infantis, selecionamos as histórias: “O Cabelo de Lelê”, “Menina Bonita do Laço de Fita”, “O Baú Ancestral: histórias de bisavó”, “O Menino que Via com as Mãos”, “Brincar de que?”, “A Revolta das Princesas”, “O Tupi que Você Fala”, “O Medo que o Medo Tem?”, “O Pomar Tupiniquim”, “Catando Piolhos Contando Histórias”, “Redondeza”, “Amoras”, “Tudo Bem Ser Diferente”, “As Cores do Mundo de Lúcia”, “Lá no meu Quintal”, “Ubuntu”, “O Menino Marrom”. A ideia era lhes oportunizar o



contato com os mais diferentes elementos culturais e sociais por meio da literatura e a promoção da construção do Eu, do Outro e do Nós, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). De volta à escola, elas apresentaram aos colegas, por meio de desenhos e suas narrativas, a produção feita em casa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos primeiros contatos com os livros, as crianças se mostraram agitadas, usando-os como brinquedos, explorando-os por curtos períodos de tempo. Continuamente, foram se habituando às funcionalidades dos livros, demonstrando interesse, apreciando as histórias. Os livros explorados despertaram nas crianças um olhar sensível sobre si e o outro, para suas diferenças e semelhanças, e o respeito mútuo. Durante a socialização de seus desenhos, demonstraram identificação com personagens, com o cenário em que viviam ou com uma característica específica como a cor da pele, tipos de cabelo, composição familiar e deficiências. Esse olhar para si e para o outro foi despertado pelas literaturas nas falas das crianças: “Meu cabelo é igual o de Lelê”; “Meu tio não vê sem os óculos”; “Eu também sou marrom”; “Minha mãe conta história de noite, quando vou dormir”; “Eu tinha piolho e minha mãe tirou”; “Comer um monte de chocolate dá é dor de barriga”; “Rosa é de menina?”; “Eu sei o que é guri: é menino”. Estas falas representam a importância de se trabalhar a diversidade por meio da literatura.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência das crianças com os livros nos possibilitou uma reflexão do quanto à literatura infantil é importante na sua formação desde a mais tenra idade, dado que lhes despertou a vontade de aprender mais sobre o mundo, sobre si e o outro, bem como o respeito à diversidade ao explorarem e socializarem suas percepções sobre as obras que exploraram, que vislumbram a construção de pessoas críticas, reflexivas e produtoras de cultura.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

FREIRE, Paulo, 1921 – **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam/ Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIN, Madalena. **Literatura infantil e produção de sentido sobre as diferenças**: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. Campinas, 2010.



ZILBERMAN, Regina. Leitura infantil e introdução à leitura. In: Scholze, Lia; Rösing, Tânia M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

^[1] Professora da rede municipal de educação do Crato, Especialista em educação infantil e pedagoga pela URCA. CEI Ailza Gonçalves Felício. E-mail: taina06arrais@gmail.com



BINGO DE LETRAS COM O NOME PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS

Gabrielle Madruga Bezerra^[1]
Karydja Mafra de Oliveira^[2]
Juliana de Melo Lima^[3]

Palavras-chave: Brincadeiras. Nomes próprios. PIBID-Alfabetização. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Este relato faz parte de uma intervenção referente às atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Alfabetização, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, com 17 crianças na faixa etária de 5 anos, da Educação Infantil do Núcleo de Educação da Infância – NEI- CAP/UFRN, no ano de 2025.

Segundo Brandão e Rosa (2010), Araujo (2016, 2017) e Brandão e Girão (2020), desde a Educação Infantil é possível elaborar estratégias voltadas às linguagens oral e escrita, respeitando as especificidades da Educação Infantil. A partir dessa perspectiva, como as crianças podem aprender sobre os seus nomes, de forma lúdica?

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O reconhecimento do nome próprio revela o saber da criança sobre sua identidade e para abordá-los foi desenvolvida uma sequência de atividades na sala de referência, contemplando: 1) Chamada com cantiga oral; 2) Bingo de letras; 3) Construção do primeiro nome com massa de modelar.

No momento da chamada, utilizamos a cantiga popular "De abóbora faz melão" e conforme íamos cantando, chamávamos as crianças, uma por vez, pelo seu nome, para que identificassem sua ficha, as quais foram produzidas com o nome impresso em letra bastão dispostos em cartolina. Para Araújo, "os textos da tradição oral se apresentam como uma herança riquíssima da cultura popular para a exploração lúdica da linguagem" (2016, p. 2333). Assim, quando todas as crianças estavam com suas fichas em mãos, convidamos o grupo de crianças para que realizássemos um jogo de bingo, utilizando o repertório de letras do alfabeto.

Essas atividades possibilitam o trabalho com o nome de várias formas, sendo uma delas a reflexão sobre a escrita. "O ensino da língua escrita exige estratégias didático-pedagógicas diversificadas para atender aos diversos objetivos de aprendizagem no âmbito de todas as suas facetas, inclusive a faceta linguística, com seus aspectos fonológicos e notacionais" (Araújo, 2020, p.6).

Para a realização do bingo, suscitamos alguns questionamentos para envolver as crianças no processo, como: "Quem já brincou de bingo?", "Como funciona essa brincadeira?". Neste momento, algumas crianças anunciaram que conheciam a brincadeira



("Bingo só existe com números"). Em seguida, retificamos que também existe o bingo com letras e apresentamos as regras do jogo, utilizando as letras do primeiro nome de cada criança. O objetivo do bingo era de que as crianças identificassem as letras do nome na cartela, assim como, possibilitar a ampliação desse repertório pelas crianças.

Para finalizar a sequência, convidamos as crianças para construírem seu nome com massa de modelar, assim como estavam na cartela do bingo, o que possibilitou outro modo de explorar as letras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta do bingo contribuiu para que as crianças compreendam a notação da língua, se constituindo como um recurso didático para além de um material lúdico (Araujo, 2020). O bingo, além de proporcionar uma aprendizagem lúdica, possibilitou que as crianças relacionassem som e grafia e atentassem para compreensão da escrita do próprio nome, desenvolvendo também a habilidade de escuta ativa.

As crianças se envolveram de forma empolgante e colaborativa; além de se concentrarem em suas próprias cartelas, demonstraram preocupação em ajudar os colegas. Foi uma oportunidade de ouvir as falas das crianças e aproveitar o momento para mediação. Por exemplo, ao dizermos "essa letra é a primeira letra do nome de Maria", nós incentivamos que as crianças continuassem a participação de maneira ativa. A partir da atividade, percebeu-se que o reconhecimento das letras nos nomes por parte de cada criança, favorece a ampliação do seu repertório linguístico, além de ser uma oportunidade de mediação docente e interação entre crianças.

Durante a mediação do bingo, percebemos que além do envolvimento do grupo, surgiram demandas de questões emocionais. Um exemplo disso, foi que uma criança chorou ao enfrentar dificuldades por não ter completado a cartela do bingo. Percebemos, então, que a brincadeira além de levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre as letras, foi uma estratégia que trabalhou a relação emocional das crianças, acerca de suas frustrações, o que nos leva a compreender que uma vivência não está associada apenas aos aspectos cognitivos de uma criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção nos permitiu estabelecer uma relação entre teoria e prática, além de nos proporcionar a experiência de lidar com os desafios que surgem ao longo das atividades realizadas. Isso destaca a importância de um planejamento flexível, capaz de se adaptar às circunstâncias do cotidiano escolar. Nesse contexto, compreendemos que a mediação do professor desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem oral e escrita, além disso, _ possibilita que as crianças interajam com seus pares e com os elementos da cultura escrita.

5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, LIANE C. de. Artigo-Jogos Como Recursos Didáticos Na Alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.



ARAÚJO, L. C. **Quem os desmafa faz bom desmafa fazedor será: textos da tradição oral na alfabetização.** Salvador: Edufba, 2011.

BRANDÃO, A. C. P. A aprendizagem inicial da língua escrita: “ou isto ou aquilo”? **Caderno Criança Alfabetizada**, Pernambuco, 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; GIRÃO, F. M. P. “Olha o meu nome!”: a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças. **Caderno Criança Alfabetizada**, Pernambuco, 2020.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: gabrielle.madruga.018@ufrn.edu.br.

[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, karydja.mafra.068@ufrn.edu.br.

[3] Professora do Ensino Superior/UFRN, Doutora em Educação - UFPE. E-mail: ju.mlima@yahoo.com.br.



DOS REGISTROS RESSOAM COTIDIANOS, CONCEPÇÕES, FAZERES, POSSIBILIDADES... E AS VOZES DAS PROFESSORAS

Miriam Nogueira de Maltos^[1]

Luciana Esmeralda Ostetto^[2]

Palavras-chave: Registro. Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Práticas docentes. Narrativas (Auto)biográficas.

1 INTRODUÇÃO

O que configura um registro? Esta pergunta moveu a investigação que teve por objetivo conhecer experiências de professoras da Educação Infantil com o registro e a documentação pedagógica, para identificar, por meio de suas narrativas, concepções, tipologias, tempos e espaços de aprendizagem sobre registrar e documentar. Tecida no âmbito de um Programa de Pós-graduação em Educação da região sudeste, a pesquisa de mestrado caminhou ao encontro-diálogo com professoras, vislumbrando seus saberes e fazeres.

2 REGISTRO, TEMPO E ESPAÇO, EDUCAÇÃO INFANTIL, (A)COLHENDO NARRATIVAS DOCENTES

O registro e a documentação pedagógica, conceitos basilares da fundamentação teórica e da interpretação dos dados da pesquisa, são estudados na perspectiva de sua compreensão aprofundada, cotejando referenciais nacionais e internacionais (Reggio-Children, 2021; Ostetto, 2018; entre outros).

Considerando o encontro como espaço polifônico, que fertiliza tempos de rememoração, reflexão e avaliação sobre a jornada de vida-formação-prática docente, tomou-se a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002) como inspiração para criar um locus de compartilhamento de experiências e produção de relatos (autobiográficos, tentando superar o esquema pergunta-resposta de entrevistas clássicas. As questões que impulsionaram a investigação - Como as professoras concebem e praticam o registro, na dinamicidade institucional? Qual o tempo-espaço que possuem para registrar? Onde aprenderam a registrar? O que dizem sobre registro e documentação pedagógica? -, pautaram os encontros, configurados no marco teórico-metodológico da pesquisa narrativa (auto)biográfica (Passeggi, 2008; entre outros).

A ação de dialogar com as professoras de Educação Infantil também mobilizou a pesquisadora a partilhar seus percursos como docente que faz do registro uma possibilidade de tecer memória e história. Desta maneira, o material autobiográfico foi (a)colhido por meio da abertura à escuta sensível (Rinaldi, 2016) das experiências - da pesquisadora e de outras duas professoras, que participaram das entrevistas narrativas.

Ouvindo e (a)colhendo histórias, a pesquisa foi tecida.



O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007, p. 414).

3 AS PROFESSORAS QUEREM REGISTRAR!

A leitura atenta, pausada e cuidadosa das narrativas, permitiu o aprofundamento e refinamento do olhar em repetidos processos de releitura, tal como indicado na base teórico-metodológica assumida. Assim, buscou-se tecer diálogos pelas vias interpretativas, para capturar sentidos, mapear caminhos trilhados com o registro no cotidiano educativo e dar a conhecer concepções e modos próprios de registrar. As experiências das professoras lançam luzes para as tipologias de registros que são produzidos no chão da escola e deixam ver que a formação inicial pouco contribuiu para a aprendizagem deste instrumento da prática docente. Há o desejo de refinar suas práticas no caminho mais sensível do pensar e do fazer, mas são raras as oportunidades de formação no próprio local de trabalho.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem registros não há documentação. Se as narrativas contam da percepção sobre a necessidade da observação, do registro e da reflexão sobre a ação pedagógica e as crianças, também denunciam que, dentro da escola, não há tempo para isso. As professoras enfatizam os tipos de registros assumidos no cotidiano: caderno, bloco de notas, fotografias e vídeos produzidos pelo celular. E, sobretudo, manifestam: não aprenderam a registrar no Curso Normal ou graduação, mas sim, por meio de cursos e formações continuadas (pagas por fora). Os registros feitos são passíveis de reflexão posterior, constituindo o processo de documentação pedagógica, embora o termo “documentação pedagógica” não seja usado pelas docentes, e sim “registro” como bem defende a vasta produção bibliográfica brasileira. A pesquisa aponta a necessidade de se pensar nos tempos-espacos de aprendizagem do registro, bem como nos programas das disciplinas dos cursos de Pedagogia.

5 REFERÊNCIAS

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, v. 30, n. 63, p; 413-438, 2007.



JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. A entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som** - um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Papirus Editora, 2018.

PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T.M.N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2008 (p.27-42).

REGGIO-CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e alunos de Reggio Emilia. Escolas e creches da infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

[1] Professora da Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ.

[2] Professora do PPGE da Universidade Federal Fluminense, líder do grupo de pesquisa FIAR



A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DAS CRIANÇAS NO CAMPUS AVANÇADO DE PATU

Layla Raissa Belo de Oliveira^[1]
Iure Coutre Gurgel^[2]
Mylene Jamile Silva Fernandes^[3]

Palavras-chave: Brinquedoteca. Ludicidade. Desenvolvimento Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A brinquedoteca é um espaço lúdico que promove o desenvolvimento infantil, oferecendo às crianças oportunidades para aprender, explorar e expressar-se por meio de brinquedos, jogos e atividades diversas.

No Campus Avançado de Patu (CAP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a brinquedoteca realiza atividades que ampliam diversas habilidades, utilizando metodologias ativas e o brincar intencional como ferramentas necessárias para potencializar o desenvolvimento infantil.

A relevância desse estudo reside na contribuição que esse espaço propicia para a compreensão e aprimoramento integral das crianças. Assim, traçamos como problema de pesquisa: De que forma a brinquedoteca do CAP/UERN pode contribuir para o desenvolvimento das crianças? Para tanto, temos como objetivo geral analisar a partir das percepções das bolsistas o papel exercido pela brinquedoteca do CAP/UERN para o desenvolvimento da criança.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A investigação assume os princípios da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) tendo a pesquisa de campo como eixo central do estudo, com a realização da entrevista semiestruturada com duas discentes do curso de Pedagogia e que atuam na função de mediadora no espaço da brinquedoteca.

A pesquisa de campo foi desenvolvida na brinquedoteca do Campus Avançado de Patu, espaço lúdico e pedagógico que atende crianças de 3 a 10 anos, por meio de inscrições a cada semestre.

Para a realização dessa pesquisa, participaram duas alunas bolsistas do curso de Pedagogia do CAP/UERN que atuam como mediadoras do projeto desenvolvendo ações para as crianças atendidas, tendo como fio condutor do trabalho, a ludicidade como ferramenta potencializadora para o desenvolvimento infantil.

O instrumento utilizado para a construção dos dados foi a aplicação de uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas, com a autorização das bolsistas, pois compreendemos que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma



ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das atividades realizadas na brinquedoteca evidenciou contribuições significativas para o desenvolvimento integral das crianças participantes, com foco em aspectos cognitivos e emocionais.

Nesse contexto, observou-se, por exemplo, que a proposta de uma atividade com um quebra-cabeça de 26 peças trouxe contribuições para o desenvolvimento cognitivo e emocional de uma criança de 5 anos.

Umas das bolsistas em sua fala atesta que na primeira tentativa, a criança apresentou dificuldades para realizar a atividade. Contudo, com o auxílio de uma estagiária, conseguiu concluí-la. Já na segunda tentativa, a criança foi capaz de finalizá-la sozinha, evidenciando a relevância dessas atividades e do espaço do laboratório na promoção do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto evidenciado pelas bolsistas foi a importância do planejamento das ações a serem desenvolvidas na brinquedoteca.

Por fim, os resultados evidenciados a partir desta pesquisa sinalizam ser a brinquedoteca um espaço dinâmico, subjetivo e potencializador para o desenvolvimento e imaginário infantil, pois favorece o desenvolvimento da criatividade, curiosidade e favorece os direitos de aprendizagens estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNEI (Brasil, 2009) ao elucidar que devem ser garantidas experiências com as diferentes linguagens e formas de expressão em suas formas “[...]gestual, verbal, plástica, dramática e musical” e que “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”. (Brasil, 2009, p. 4).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou a importância da brinquedoteca do Campus Avançado de Patu como um espaço educativo e lúdico no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, evidenciando o papel crucial do ambiente no aprendizado. As atividades realizadas no laboratório, como jogos pedagógicos, brincadeiras simbólicas e contação de histórias, possibilitaram a exploração de habilidades essenciais na construção do desenvolvimento humano.

Ficou evidente a partir das entrevistas realizadas com as participantes sobre a relevância do meio social e da interação que esse espaço lúdico oferece para o processo de aprendizagem da criança em uma dinâmica envolvendo curiosidade, imaginação e criatividade.

Por fim, podemos destacar que a brinquedoteca do CAP-UERN se revela como um ambiente que potencializa o aprendizado de maneira prazerosa e interativo, considerando as especificidades de cada criança, constituindo-se também como uma experiência que favorece a construção de aprendizagens e reflexões por parte das bolsistas que reverberarão em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.



5 REFERÊNCIAS:

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. knop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a uma teoria e aos métodos. Porto Editora. 1994. cap-3.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

^[1] Discente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu, UERN.

^[2] Doutor em educação, docente do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu, UERN.

^[3] Discente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu, UERN.



LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO NA CRECHE

Viviane Pinho Menezes^[1]

Leidiany Aparecida da Silva Cordeiro^[2]

Acreciana de Sousa Melo^[3]

Palavras-chave: Literatura. Letramento. Creche

1 INTRODUÇÃO

No contexto de creche, que atende crianças de 0 a 03 anos, é essencial que os primeiros contatos com a cultura escrita sejam envolventes e que as crianças assumam um papel protagonista neste processo. Como destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a participação ativa das crianças em práticas de leitura é um importante objetivo da Educação Infantil” (Brasil, 2016, p.25). Por meio dos incentivos à leitura e da própria prática leitora, as crianças expandem seus vocabulários, suas interpretações, seus conhecimentos e a construção da linguagem. Entretanto, muitas instituições de educação infantil não constroem práticas literárias, reduzindo o contato das crianças com o mundo letrado.

Vale destacar que esta pesquisa está fundamentada especialmente nos estudos de Zilberman (2007) e Freire (1989). Diante do exposto, questiona-se: como a literatura infantil pode contribuir para o processo de letramento na primeira infância?

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A literatura é um dos recursos essenciais para se utilizar como suporte ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da formação leitora das crianças. De acordo com Brasil (2016, p, 20) “Em qualquer cultura, quando um adulto se dirige a um bebê, sua entonação, seu ritmo e seu vocabulário variam.” Portanto, é necessário que durante a leitura dos livros se enfatize a entonação na voz, sendo uma ação convidativa, de modo a possibilitar encanto e trazer os interesses da criança para o centro do processo.

Sabemos que as crianças falam sobre assuntos diversos, seus gostos e acerca daquilo que lhes interessam. Nesse contexto, consideramos que a literatura infantil, por auxiliar na introdução ao gosto e prazer pela leitura, assim como no processo de formação do leitor, é indispensável no processo de letramento.

Conforme Zilberman, “o letramento é um processo que se inicia antes mesmo da criança aprender a ler, supondo a convivência com universo de sinais escritos e sendo precedido pelo domínio da oralidade.” (2007, p.246). Assim, é a partir das experiências da criança na creche que esse processo é ainda mais desenvolvido, uma vez que a interação com pessoas, vivências e contato com livros diversos influenciam na aprendizagem e na construção da sua identidade pessoal e coletiva.



Outro ponto é que a criança já conhece e traz consigo, sua visão de mundo, pois, além disso, “outros fatores associam-se ao processo de letramento, já que a convivência com a escrita começa no âmbito da família e intensifica-se na escola, quando o mundo do livro é introduzido à infância.” (Zilberman, 2007, p.246). Até aos três anos de idade, muitas crianças se encontram no processo de garatuja, que conforme o dicionário online Aurélio, significa: rabiscos que as crianças fazem na tentativa de representar o mundo. Sendo assim, o letramento não se dá em função do aprender a escrever e ler corretamente, mas, em função do conhecimento e leitura do mundo, que segundo Freire (1989), antecede a leitura da palavra.

Essa tentativa de compreender o mundo ao seu redor ocorre porque a criança está inserida em um universo repleto de cultura. De acordo com Freire, “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’ o mundo que nos cerca.” (1989, p.40). Logo, enquanto a criança assimila a cultura, ela também se torna uma produtora ativa dela.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da breve análise sobre a literatura infantil e sua influência no processo de letramento, percebe-se que ela é fundamental para o desenvolvimento da criança na primeira infância, pois, quando ela entra no mundo da literatura é possibilitado o uso da sua imaginação e o acesso a um amplo universo de conhecimentos.

A literatura desperta o interesse pela leitura e pelos diversos tipos literários. Nesse sentido, é responsabilidade dos narradores selecionar as obras literárias de forma criteriosa. Mais do que apenas prender a atenção da criança, é fundamental que o livro seja adequado à sua faixa etária, proporcionando uma experiência significativa e enriquecedora.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que o letramento não está associado a ensinar a criança somente a ler e a escrever diretamente, mas a todo o processo de aprendizagem. O trabalho em questão encontra-se em andamento, por isso, as investigações continuarão, para que assim possa haver um maior aprofundamento referente à temática.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

Freire, Paulo, 1921. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Garatuja - Dicio, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/garatuja>. Acesso em: 21/03/2025.



Zilberman, Regina. Leitura infantil e introdução à leitura. In: Scholze, Lia; Rösing, Tânia M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 245-254.

^[1] Graduanda de Pedagogia. Universidade Regional do Cariri. Universidade Regional do Cariri-URCA
E-mail: viviane.pinho@urca.br. Programa de Iniciação à Educação Básica- PIBID

^[2] Graduanda de Pedagogia. Universidade Regional do Cariri. Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: leidiany.cordeiro@urca.br. Programa de Iniciação à Educação Básica- PIBID

^[3] Professora de Pedagogia. Universidade Regional do Cariri. Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: acreciana.melo@urca.br



PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Leidiany Aparecida da Silva Cordeiro^[1]

Viviane Pinho Menezes^[2]

Myrla Layane Souza Rodrigues^[3]

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente requer dos estudantes de Pedagogia uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática. Nessa direção, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo promover qualificação alinhada às demandas educacionais contemporâneas, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar antes da conclusão do curso e, por vezes, antes dos estágios. Freire (1996, p.13) nos adverte que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Por conseguinte, este trabalho, tem como objetivo apresentar vivências no subprojeto Alfabetização do PIBID/URCA, destacando sua contribuição para a formação discente e a prática pedagógica na educação infantil, uma vez que compartilha experiências dentro de um Programa de Nível Superior, entre discentes em formação inicial e a Educação Infantil.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este projeto trata-se de um relato de experiências pedagógicas, vivenciadas por bolsistas do PIBID no Centro de Educação Infantil - CEI Ailza Gonçalves Felício, escola pública municipal do Crato, Ce. No qual participamos de formações, planejamentos, observações do trabalho docente e de atividades lúdicas e interativas, tivemos a oportunidade de ministrar momentos da rotina da sala de aula. Nesse período de cinco meses, vivenciamos o alinhamento entre teoria e prática, uma vez que por meio de estudos e reflexões, a partir, da prática docente, documentos escolares como: o Regimento e o Projeto Político Pedagógico do CEI, culminaram em ciclos formativos, aonde discutimos em grupos de estudos na universidade o livro “Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações” (Brasil, 2016); vista a necessidade observada no âmbito escolar, na qual a coordenadora do PIBID nos ofereceu formação com o tema: “O que Sabem as Crianças sobre a Língua Escrita?”, quando aperfeiçoamos os saberes sobre alfabetização e letramento na perspectiva de Soares (2015) e Ferreira (2017).

Com um olhar investigativo, observamos as práticas docentes; assistimos aos planejamentos, analisamos o calendário letivo e definimos metas; ornamentamos as salas com cantinhos interativos; participamos de reunião de pais, ocasião em que o PIBID foi apresentado à comunidade escolar e elaboramos conjuntamente com a professora supervisora projetos agregadores aos da escola. Assim, realizamos leituras e contações das



seguintes obras literárias: Quem soltou o Pum?, O Pinheiro de Natal, Diversão com os Animais na Fazenda e O Vento Nervoso. Na busca de uma aproximação das crianças com o mundo literário.

Além da literatura infantil, outras atividades lúdicas e interativas têm acontecido, como: a pescaria com linguinhas de cabelo onde as crianças pescavam com palito de churrasco e sequenciaram em potinhos por cores, no carnaval, apreciamos marchinhas de carnaval, seguida pela confecção de um pandeiro, com materiais recicláveis com pratos descartáveis, milho, cola, tinta e fitas coloridas. E juntos formamos um bloquinho, tocando o pandeiro reciclado com a marchinha “Mamãe eu Quero”. As atividades descritas acima foram desenvolvidas a fim de trabalhar à diversidade cultural, coordenação motora fina, socialização e percepção visual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências aqui relatadas nos possibilitou uma reflexão da indissociabilidade entre teoria e prática, pois percebemos que a rotina escolar está alinhada ao que estudamos na universidade, e que a didática está sempre presente no fazer pedagógico em alicerce com os autores supracitados e a necessidade da formação continuada do professor para promover o desenvolvimento integral da criança. Buscando um atendimento a um currículo emergente, flexível, respeitando seus diversos ritmos e tempos.

Comprovamos que as atividades concretas são as favoritas das crianças uma vez que elas têm jeitos próprios de aprender, o que nos levou a focar no processo e observar quais habilidades estavam sendo desenvolvidas e como poderíamos potencializá-las. Com isso, surge um novo olhar sobre a educação infantil; sobre o papel do professor; a importância de conhecer as crianças, seus conhecimentos prévios, suas realidades.

4 CONCLUSÕES

Diante do exposto, concluímos que é importante proporcionar vivências entre universitários e escolas, uma vez que é fundamental promover o estreitamento entre teoria e prática. Dessa forma, reafirmamos a importância do PIBID para os saberes discentes, e protagonismo das crianças em sua própria aprendizagem, na perspectiva de discente pesquisador para desenvolver uma educação de qualidade e equidade. Certamente, a inclusão de temas como: a história e valorização cultural local, a arte e a criatividade, bem como a inclusão de crianças atípicas e o desenvolvimento de habilidades motoras, é fundamental para a formação de profissionais da educação. Ao integrar esses aspectos nos programas de nível superior, conseguimos não apenas enriquecer o repertório teórico e prático dos educandos, mas também promover uma educação mais inclusiva e respeitosa.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEB. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.



FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessário à Prática Educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

[1] Graduanda de Pedagogia pela URCA. Universidade Regional do Cariri- URCA. Programa de Iniciação à Educação Básica - PIBID. leidiany.cordeiro@urca.br

[2] Graduanda de Pedagogia pela URCA. Universidade Regional do Cariri- URCA. Programa de Iniciação à Educação Básica - PIBID. viviane.pinho@urca.br

[3] Professora do CEI Ailza Gonçalves, Especialista em Educação Infantil e pedagoga pela URCA. CEI-Ailza Gonçalves Felício. Myrla_layane@hotmail.com



INVENTÁRIO DAS INFÂNCIAS: MEMÓRIAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ilanna Márnea A.Chagas^[1]
Joaeika T.Nunes do N. Santiago^[2]

Palavras-chave: Leitura e Escrita na Educação Infantil. Formação docente. Inventário das infâncias.

1 INTRODUÇÃO

A criança que eu fui um dia
mora dentro desse adulto que eu me tornei
(Allan Dias Castro)

A epígrafe de Allan Dias Castro convida-nos a refletir onde habita essa criança que um dia fomos. A partir dessa reflexão, impulsionamos as (os) educadoras(es) da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Parnamirim, participantes do curso "Leitura e Escrita na Educação Infantil", do programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, à construção do inventário de memórias das infâncias, instigando-os, a reencontrar suas infâncias, construindo pontes para compreender e acolher as crianças do presente. Conforme o caderno 2, da Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil.

Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos, participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2, p.18, 2016).

Num movimento atemporal, observamos, ouvimos e valorizamos nossas vozes e sua coletividade, compreendendo melhor as crianças, suas culturas, suas famílias, no acolhimento, nas interações, nas brincadeiras e nas aprendizagens presentes na Educação Infantil.

Para iniciar a formação, refletimos sobre o que é inventariar. Conforme Carvalho (2022), inventariar é reunir, estabelecer relações, classificar, enumerar, descrever coisas, objetos, situações vividas e imaginadas. No contexto formativo com educadoras (es) das



infâncias, inventariar envolve as relações estabelecidas na infância, brincadeiras, invenções, descobertas, saberes e emoções.

Nesse contexto, entre os objetivos da formação, destacamos a problematização da importância de um olhar sensível e reflexivo sobre as infâncias, bem como a valorização da criança como o centro do planejamento pedagógico e orientadora das ações educativas.

Desse modo, através do inventário das infâncias, as (os) educadoras (es) foram imersas em um processo reflexivo sobre as diversas infâncias, saberes e culturas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O contexto formativo proporcionou viagens ao tempo, no tempo de criança, levando as (os) educadoras (es) a reviver sua infância, compartilhamos memórias, e refletimos sobre as infâncias presentes nos Centros Municipais de Educação Infantil de Parnamirim.

A metodologia empregou uma variedade de abordagens, incluindo narrativas, leituras, resgate de brincadeiras e cantigas tradicionais, memórias afetivas (fotos, brincadeiras, cantigas, histórias, cheiros e gostos), registros de vivências e a rica troca de experiências pessoais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa jornada de autoconhecimento e partilha fortaleceu a práxis educativa na Educação Infantil, promovendo um olhar mais sensível sobre as infâncias, a necessidade de explorar diferentes brincadeiras e espaços, de resgatar contextos familiares e, assim, compreender melhor as crianças. As memórias e vivências compartilhadas pelas(os) educadoras(es) inspiraram a criação de propostas que respeitam os tempos e os ritmos das crianças, promovendo experiências ricas e diversificadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a formação continuada é fundamental para a transformação da prática pedagógica. Por isso, manteremos o compromisso de oferecer espaços de reflexão e troca de experiências, onde as (os) educadoras (es) possam aprofundar seus conhecimentos sobre as infâncias e compartilhar suas descobertas.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

CARVALHO, Ana Carolina. **Inventário de Infâncias: Viagens pelos Brasis**. São Paulo: Peirópolis, 2022

^[1]Técnica pedagógica da Coordenadoria pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Parnamirim/RN. Mestra em Educação/UFRN. Secretaria Municipal de Parnamirim/RN. ilannamarnea@gmail.com



[2] Técnica pedagógica da Coordenadoria pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Parnamirim/RN. Especialista em Educação Infantil/UFRN. Secretaria Municipal de Parnamirim/RN . jnascsantiago@gmail.com



A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UAEB/CAP/UFCG: CRIANÇAS, DOCÊNCIA E ESPECIFICIDADES NAS PRÁTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Rayffi Gumerindo Pereira de Souza^[1]

Simone Patrícia da Silva^[2]

Merian Aparecida Poluceno de Figueiredo^[3]

Palavras-chave: Crianças. Educação infantil. Colégio de Aplicação. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

Trata-se de um estudo, tipo relato de experiência, cujo objetivo é refletir sobre a relevância da Unidade Acadêmica de Educação Básica (UAEB/Cap) no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), considerando sua consolidação como espaço de ensino, pesquisa e extensão sobre as infâncias e suas especificidades. Para tanto, apresentam-se ações desenvolvidas na referida Instituição, compreendendo-as como um conjunto de práticas que repercutem positivamente e exemplificam a relevância das Unidades de Educação Infantil em instituições de ensino superior da esfera Federal (Mello; Queiroz, 2023; Macedo; Oliveira; Oliveira, 2023). Ressalta-se que a referida Instituição atende a Educação Infantil há 46 anos e se constitui como espaço de encontros e diálogos que repercutem no campo acadêmico e na comunidade local, contribuindo para produção de conhecimentos na área da Educação Infantil.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Metodologicamente, o presente resumo se configura como um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021), por descrever e apresentar reflexões sobre ações realizadas no âmbito da UAEB/Cap/UFCG, nos campos do ensino, pesquisa e extensão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na UAEB/Cap, no que se refere à dimensão do ensino, parte-se de uma perspectiva pedagógica sóciointeracionista, prezando-se por práticas que reconheçam as crianças em sua integralidade subjetiva e contextual, tendo-as como sujeitos de saberes e experiências, e que por meio de mediações docentes com intencionalidades pedagógicas desenvolvidas em espaços, tempos e com materialidades adequadas produzem conhecimento.

No contexto da pesquisa e da extensão, muito embora ainda não haja pesquisas sendo realizadas na instituição em foco, destacam-se pesquisas que são realizadas pelos servidores (docentes e técnicos), em níveis de mestrado e doutorado, bem como projetos de extensão desenvolvidos junto à comunidade externa à universidade. As pesquisas desenvolvidas tratam de temáticas variadas, como a Literatura Infantil, as políticas educacionais da Educação Infantil, as culturas infantis, os processos de apropriação de



leitura e escrita na infância, questões relacionadas à diversidade e à diferença, e diversas outras temáticas no bojo da educação das crianças pequenas. Além disso, a Unidade também realiza diversos projetos de extensão junto à comunidade extra-universitária sobre temas concernentes à Educação Infantil.

Destaca-se ainda, que a UAEB/CAP também se configura em um importante campo de estágio para diversos cursos de graduação, como por exemplo, Pedagogia, Psicologia Letras, Engenharias, Música, Arquitetura e outros, havendo um movimento colaborativo interno na universidade, no qual a Unidade é beneficiada com a atuação de estudantes de diversos cursos de graduação, assim como os/as graduandos/as também alcançam a oportunidade de construir aprendizagens nos contextos dos estágios.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, destaca-se a relevância de ações de ensino, pesquisa e extensão, que compõem o tripé da universidade, em um contexto educacional específico por atender crianças pequenas. Assim, a relevância das Unidades Federais que ofertam Educação Infantil, a exemplo da UAEB/CAP/UFCG, dentre tantos outros aspectos, consiste em possibilitar que as peculiaridades da educação de crianças pequenas, sejam vivenciadas e se constituam concomitantemente como tema de estudo e reflexão em um espaço acadêmico que oferece condições para tal.

Desse modo, as contribuições da presença de Educação Infantil nos Colégios de Aplicação federais contribuem com o processo de atualização de práticas pedagógicas para e com as crianças contemporâneas, afirmando-se como espaços de produção de pedagogias. A ação docente não se resume ao ato de ensinar, mas articula-se com atividades de pesquisa e extensão no âmbito da Educação Infantil, efetivando-se um constante movimento de estudo e reflexão sobre as práticas realizadas.

5 REFERÊNCIAS

MELO, Naara Queiroz de; QUEIROZ, Tania Lucia de Araujo. UAEI como colégio de aplicação da UFCG: uma transformação necessária. In: SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; SOUSA, Gabrielle de Lima; MORAIS, Noeide Cleméns Ferreira de; LIMA, Thais Oliveira de. (Orgs.). **Da creche ao colégio de aplicação: as crianças em cena há 45 anos na UFCG**. Campina Grande: EDUFCG, 2023, p. 15-34.

MACEDO, Roseane Rodrigues de; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de; OLIVEIRA, Vera Lúcia Dias de. In: SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; SOUSA, Gabrielle de Lima; MORAIS, Noeide Cleméns Ferreira de; LIMA, Thais Oliveira de. (Orgs.). **Da creche ao colégio de aplicação: as crianças em cena há 45 anos na UFCG**. Campina Grande: EDUFCG, 2023, p. 35-57.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.



[1] Unidade Acadêmica de Educação Básica e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Campina Grande. Professor e Coordenador de Pesquisa e Extensão. E-mail: rayffi.ufcg@gmail.com

[2] Unidade Acadêmica de Educação Básica e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Campina Grande. Professora e Coordenadora Administrativa. E-mail: simone.patricia@professor.ufcg.edu.br

[3] Unidade Acadêmica de Educação Básica e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Campina Grande. Pedagoga e Coordenadora Pedagógica. E-mail: merianprof@gmail.com



A COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARNAMIRIM/RN: UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Joaueika T.Nunes do N. Santiago^[1]
Ilanna Márnea A.Chagas^[2]

Palavras-chave: Coordenadora Pedagógica. Educação Infantil. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, alicerce da educação básica, configura-se como um espaço dedicado ao acolhimento de crianças de zero a cinco anos, onde a aprendizagem e o desenvolvimento florescem por meio de interações e brincadeiras. Este ambiente lúdico e investigativo, repleto de prazer e descobertas, atende às demandas específicas da infância, moldadas pelas particularidades das crianças e pelo mundo que as cerca.

Neste contexto rico e dinâmico das escolas das infâncias, a coordenadora pedagógica emerge como figura central, responsável por tecer a trama do aprendizado e do desenvolvimento. Este estudo tem como objetivo compartilhar a experiência do processo formativo com as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Parnamirim/RN, revelando os novos significados atribuídos ao papel da Coordenadora Pedagógica no contexto da escola das infâncias.

Diante da diversidade e das singularidades que caracterizam a infância, torna-se imprescindível que a coordenadora pedagógica se engaje em um processo de formação contínua e aprofundada: "Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada" (Tardif, 2014, p. 249).

A coordenadora pedagógica, portanto, trilha um caminho de formação em duas vertentes: a que se volta para o desenvolvimento profissional das professoras e aquela que impulsiona o seu próprio crescimento pessoal e profissional.

Conforme Almeida (2012, p.26), "a escola pública é rica de experiências e os professores têm vontade de compartilhá-las com seus pares, desde que haja uma intenção comum e alguém que coordene".

Reconhecendo a importância do papel da coordenadora pedagógica na Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Infantil (CODEI), desenvolveu o curso "O Coordenador Pedagógico em um percurso inspirador". A formação teve como principal objetivo contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas das Coordenadoras Pedagógicas, ampliando suas perspectivas profissionais e incentivando a melhoria contínua do trabalho com os docentes. Dessa forma, busca-se fortalecer o trabalho coletivo na escola e, consequentemente, garantir que a Educação Infantil seja um espaço pleno de significados e afetos, essencial para o desenvolvimento integral das crianças.



2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM PERCURSO INSPIRADOR

O curso de formação “O Coordenador Pedagógico em um percurso inspirador” abordou temáticas essenciais para o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas. Sua organização foi norteadas pelas necessidades formativas identificadas por meio da escuta anual realizada pela CODEI.

O curso foi estruturado em sete módulos: a coordenadora que habita em mim; com a palavra as coordenadoras; os relatórios de aprendizagem, as experiências e o cotidiano: vamos fazer diferente?; a coordenadora pedagógica e a rotina escolar: tempos, espaços e aprendizagens; documentar o vivido: percursos de uma coordenadora pedagógica; a mediação da gestão pedagógica nas atividades de encerramento da Educação Infantil e diante de mudanças significativas no processo de adaptação humana, o que nos falta?.

A metodologia inclui palestras, rodas de diálogos e atividades de reflexão, como também o suporte da plataforma EAD Parnamirim que foi utilizada para disponibilizar leituras complementares, vídeos e propostas de escrita reflexiva, sendo estas atividades parte integrante da avaliação da formação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As coordenadoras pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Parnamirim, em um processo de reflexão sobre suas práticas, fortaleceram a compreensão de seu papel como protagonistas e articuladoras no fazer das ações pedagógicas, essenciais para o desenvolvimento e ressignificação das aprendizagens das crianças, como também, o fortalecimento na parceria com a comunidade escolar, contribuindo significativamente para a construção de uma escola pública de qualidade voltada para a primeira infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso evidenciou que o desenvolvimento de formações específicas às coordenadoras pedagógicas é essencial para a qualificação contínua dos profissionais, o fortalecimento da Rede e a construção de um ambiente colaborativo de troca de experiências.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: Guimarães, Ana Archangelo. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



[1] Secretaria Municipal de Parnamirim/RN. Técnica pedagógica da Coordenadoria de Desenvolvimento de Educação Infantil. Especialista em Educação Infantil/UFRN.

[2] Secretaria Municipal de Parnamirim/RN. Técnica pedagógica da Coordenadoria de Desenvolvimento de Educação Infantil. Mestra em Educação/UFRN



O IMPACTO DO PROJETO METAMORFOSE ENCANTADA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Jussarah Katien Monteiro de Souza Pereira^[1]

Palavras-chave: Metamorfose encantada. Educação Infantil. Projeto pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de relatar os impactos que foram observados durante a realização do projeto Metamorfose encantada na rotina da Educação Infantil em tempo integral. O conteúdo desse texto baseia-se em minha experiência como estagiária no Centro Infantil Municipal Professora Francisca Reinaldo de Oliveira Fernandes. O trabalho visa relatar como ocorreu o processo de aquisição de habilidades utilizando o projeto como base impulsionadora do desenvolvimento infantil em tempo integral.

A Educação Infantil compõe uma etapa fundamental da vida do indivíduo, sendo marcada por questionamentos, medos, hipóteses, desejos e muita curiosidade, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Com isso, notamos que:

A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo recorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades (BARBOSA; HORN, 2008, p.17).

Com isto, o projeto buscou utilizar observações, pesquisas, indagações e experimentos para instigar a classe na criação de questionamentos sobre o universo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA

Para a realização deste trabalho foi feita a observação da turma do nível 4 que realizou o projeto Metamorfose Encantada, a qual era composta por 17 crianças, com faixas etárias entre 3 e 4 anos. Além da observação, foram feitas análises dos registros da turma, que são compostos por vídeos, fotos, portfólios, desenhos, escrita e pinturas. Além disso, foi realizada uma busca por materiais bibliográficos que tratam da temática deste relato.

A visão deste trabalho foi inspirada em princípios teóricos que valorizam o protagonismo infantil e a interação entre pares, permitindo um aprendizado significativo. Como retrata Piaget (1990) em seus estudos, a criança constroi seu conhecimento a partir da interação com o meio, explorando hipóteses. Dessa forma, o projeto proporcionou um meio rico em estímulos, permitindo que as crianças observassem o ciclo da borboleta.



De acordo com Freire (1996), a curiosidade é o motor do conhecimento, sendo necessário que a educação parta dos interesses do educando. Por meio desse olhar vemos o projeto como forma de alavancar o engajamento da turma nos estudos.

3 RESULTADOS

Os resultados encontrados no trabalho desenvolvido mostram que o projeto realizado a partir do interesse da classe foi importante na vida dos pequenos, pois, mesmo após a conclusão do projeto os mesmos ainda falam sobre o tema estudado, demonstrando propriedade sobre o assunto, esbanjando satisfação e exibindo suas novas habilidades.

Por meio dele toda a turma fomentou grandes questionamentos que mobilizaram a procura por mais informações sobre o tema de forma espontânea, colocando assim, os interesses da classe como tema central do plano de aula.

O projeto se mostrou como sendo um momento rico para o aprendizado dos discentes que por terem o tempo na escola estendido tiveram menos quebras de raciocínio e aprendizado. O mesmo manteve as crianças em constante contato com a natureza, com a pesquisa, as experiências, os questionamentos e com a busca incessante por descobrir e aprender.

Durante alguns momentos de divertimento livre no parque, onde as brincadeiras se desenvolveram através do olhar atento, observamos que as crianças estavam constantemente procurando borboletas e lagartas, e reproduzindo suas ações, como o rastejo e voo, demonstrando assim sua procura pelo conhecimento, e o seu interesse pelo tema.

Ao notar a busca, a professora trouxe uma lagarta para os pequenos observarem toda a trajetória da metamorfose. Com esse objeto de pesquisa concreto eles realizaram diversas atividades, como: a escrita do nome, a pintura com balões, o desenho, a dramatização do livro "A menina das borboletas", a colagem de papeis, a montagem de borboletas com materiais recicláveis, entre outras tarefas.

Porém, com a soltura da enfim borboleta e seu retorno com a asa machucada a turma observou seu falecimento e com a mediação da professora e das duas estagiárias aprenderam sobre o ciclo da vida, o luto e sobre as cerimônias fúnebres. Realizando então o velório e o sepultamento a amiga borboleta com a ajuda de toda a escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos com esse trabalho concluímos que, a utilização de projetos oportuniza a participação dos discentes como protagonistas do seu processo de aprendizagem. É no projeto que as crianças se enxergam como turma e passam a ter uma maior interação entre si, trocando experiências, descobertas e vivências.

Foi através dessas situações citadas acima que os pequenos puderam aprender não somente sobre as características da borboleta, mas também sobre relações sociais, ciclo da vida, alimentação e desenvolveram habilidades motoras e cognitivas.

Sendo assim, vemos que o projeto realizado foi um grande aliado do professor e da classe. Com as pesquisas, debates e experimentos ele supriu a necessidade da descoberta



constante da turma e serviu como ponte para conquistar as habilidades necessárias. Tornando-se uma experiência encantadora e inesquecível para todos do processo.

5 REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2008.

PIAGET, Jean William Fritz. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FREIRE, Paulo Fernando. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

^[1] Jussarah Katien Monteiro de Souza Pereira. Graduanda do curso de pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: Jussarah.ufrn@gmail.com



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTADO DA ARTE

Cláudia Dantas de Medeiros Lira

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar é assunto de estudos e pesquisas no campo acadêmico. Esta temática reflete na Educação Infantil e necessita de discussões muito mais complexas perpassando pela sua definição e pelas concepções sobre currículo, criança, objeto de conhecimento. Assim temos nos indagado: quais evidências de aprendizagem e desenvolvimento estão presentes nos registros avaliativos dos professores? Quais dificuldades são enfrentadas por eles nesse processo avaliativo e que necessidades formativas e colaborativas podem contribuir para as práticas avaliativas conforme legislação da Educação Infantil nacional?

A pesquisa objetiva analisar as evidências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos registros avaliativos de turmas de pré-escola, um recorte da pesquisa em andamento sobre práticas avaliativas na Educação Infantil, e baseia-se em referenciais teóricos como Hoffman (2012); Guimarães e Oliveira (2014); Formosinho, Pascal e Bertram (2019), dentre outros. O levantamento bibliográfico foi realizado no Banco de Teses e Dissertação da CAPES-BDTD.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa objetiva analisar as evidências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos registros avaliativos de turmas de pré-escola. Está ancorada na abordagem qualitativa tendo a análise documental como aporte metodológico. Realizamos um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com recorte entre 2013-2024, tendo como palavras-chave da busca, os termos Avaliação; Aprendizagem; Desenvolvimento; Avaliação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das peculiaridades próprias sobre avaliação na Educação infantil, analisamos trabalhos encontrados que nos apontam a diversidade de pesquisas sobre o assunto. Usamos para busca, as palavras-chave avaliação, aprendizagem, desenvolvimento e Educação infantil.

Centrando suas observações nas concepções de avaliação, encontramos o trabalho de Castilho (2016) que objetiva identificar e analisar as concepções sobre avaliação dos



professores e coordenadora. No mesmo sentido, a pesquisa de Carvalho (2015) analisa as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. Steinle (2018) visa analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares. Encontramos ainda os estudos de Valverde (2022) que objetivam apreender a concepção de avaliação em Educação Infantil. Seguimos com Gava (2019) buscando identificar os sentidos atribuídos pelos professores.

Tendo como foco de estudo, os registros produzidos pelos profissionais, destacamos Adriano (2021) que busca analisar o contexto de produção dos registros de práticas docentes necessários às avaliações descritivas na Educação Infantil. Nessa mesma direção, Santos (2021) objetiva caracterizar o que os pareceres descritivos da unidade de ensino (0 a 03) relatam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Na perspectiva das práticas, temos os trabalhos de Vieira (2021) visando construir um processo de avaliação documentada e participativa e os estudos de Cabral (2019) que propõe uma metodologia que auxilie os docentes na avaliação das crianças. Pries (2020) objetivou apresentar uma proposta de avaliação de bebês e Silva (2023) por sua vez tem como objetivo construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Conforme observações, os trabalhos encontrados nos permitiram organizar os dados encontrados em três dimensões investigativas: a primeira que se direciona para as concepções de avaliação consideradas pelos professores; a segunda que tem como foco a análise de registros avaliativos produzidos pelos professores e a terceira que centra suas investigações no sentido propositivo visando a contribuição com as práticas avaliativas.

Diante do exposto, ao estabelecer uma relação com a nossa pesquisa, percebemos que poucos trabalhos têm consonância com nosso foco de investigação, tornando-o assim relevante para o escopo da comunidade educacional.

5 REFERÊNCIAS

ADRIANO, Daniela Gonçalves. **Registro de avaliação na Educação Infantil:** práticas em diferentes contextos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC.

CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil:** concepções das professoras e desafios formativos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CASTILHO, Vanessa Maria Redigolo. **Avaliação:** concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, SP.



FORMOSINHO, Júlia Oliveira-Formosinho; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e avaliação na Educação infantil: um caminho para transformação**. Porto Alegre: Penso. 2019.

GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores na creche**. 2019. (Mestrado em Educação): Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, Sorocaba.

GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA Daniele Ramos de. **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. (Org). Porto Alegre, Mediação, 2014.

HOFFMAN, Jussara. **Um Olhar Sensível e Reflexivo sobre a Criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SANTOS, Marlene Mazurek dos. **Avaliação na Educação Infantil de 0 a 03 anos: pareceres avaliativos descritivos em análise**. 2021. (Mestrado em Educação): Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Avaliação na Educação Infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista -UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente. Prudente.

SOUSA, Juliana Ferreira de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina**. 2013. Mestrado em Educação: Universidade Federal do Piauí-UFPI, Teresina.

VALVERDE, Marcilene Ricarda da Silva. **Avaliação em Educação Infantil no Município de Goiânia: um estudo documental**. 2022. Mestrado em Educação: Universidade Federal de Goiás, Goiânia.



A PASSAGEM DO ARCO: UM RITO DE PASSAGEM NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Yasmim Maria Oliveira Da Silva^[1]
Alana Karla Rodrigues da Silva^[2]
Elaine Tayse de Sousa^[3]

Palavras-chave: PIBID-Alfabetização. Passagem do arco. Transição. Educação Infantil. Ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva relatar observações das atividades de transição de uma turma da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) no contexto do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP-UFRN), especialmente a passagem do arco.

O contexto do relato se dá através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Alfabetização, no núcleo de Natal, no âmbito da imersão com crianças entre 5 e 6 anos com vistas a apropriação do fazer docente, no que tange aos processos de ensino e aprendizagem em uma escola das infâncias.

Considerando que algumas instituições não procuram conceder às crianças uma transição significativa para o EF, percebe-se a falta de informação acerca das diferenças que serão vivenciadas no tocante a rotina da EI para o EF, além das práticas fragmentadas entre as etapas, sem planejamento colaborativo, o que dificulta uma continuidade pedagógica e emocional para as crianças.

Os ritos de passagem desempenham papel fundamental na construção da identidade, pois marcam momentos de transição e adaptação a novas fases no contexto escolar. Quando se trata de crianças que estão nesse processo de transição, esses ritos podem gerar impactos, tanto no desenvolvimento pessoal quanto social.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) orientam que as instituições de EI devem promover estratégias mais sensíveis para os momentos de transição vivenciados pelas crianças, para que assim, haja uma continuidade aos processos de aprendizagem. Entretanto, a realidade demonstra que as instituições necessitam refletir sobre modos para mediar essa passagem.

Algumas instituições, durante a última etapa da educação Infantil não sistematizam situações de acesso a nova etapa de ensino considerando as mudanças e permanências sobre a transição para o Ensino Fundamental, podendo gerar nas crianças ideias descontextualizadas de que, como disserta Borba (2007) à medida que avançarão nos segmentos escolares, os espaços e tempos do brincar se reduzirão, deixarão de ser crianças, passarão a ser alunos e as novas rotinas e práticas pedagógicas desta etapa lhes



imputaram de viver as suas infâncias mesmo sendo crianças maiores. Assim, quando não há concepções do ser criança e viver as infâncias pensadas na necessária transição para o Ensino Fundamental, ocorre, para as crianças, “o choque entre diferentes papéis: aquele que elas aprenderam a desempenhar na EI e o que se espera delas no EF” (Martinati; Rocha, 2015, p. 316).

Nesse sentido, é essencial que as instituições que atendem crianças em idade pré-escolar avancem quanto ao modo de realizar as vivências pensando em uma transição respeitosa e significativa, favorecendo, assim, que as crianças compreendam as nuances envolvidas no processo. Consoante a isso, faz-se necessário reduzir o impacto promovido nessa transição através de ritos de passagem, “sem causar rupturas que provoquem, nelas e em suas famílias, ansiedade e insegurança” (Dias; Campos, 2015, p.647).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da observação da turma 4 no ano de 2024 por meio do PIBID, pode-se observar o rito de passagem denominado “Passagem do arco” no NEI/CAP-UFRN. Esse momento se configura como um rito que marca a transição de maneira simbólica e cativante para as crianças, docentes e responsáveis. É notório que não se restringe a um momento específico de encerramento de um ciclo e início de outro, mas vivências que geram memória afetiva a partir da escuta, anseios, medos e curiosidades das crianças.

Algumas ações foram realizadas, em conjunto com a escola, famílias e crianças, para que estas pudessem viver esse momento de forma mais cuidadosa. No terceiro trimestre do ano letivo, as crianças são convidadas a participar de vivências no prédio do EF para que, dessa forma, possam apropriar-se dos espaços que farão parte de sua vivência, até que chegue o dia da “Passagem do Arco”.

Algumas das vivências observadas ao longo do PIBID-Alfabetização foram: 1) Visitas aos laboratórios (Mídia, Ciências, Teatro); 2) Rodas de Conversa sobre a transição; 3) Elaboração de perguntas para as crianças que já vivenciaram este momento; 4) Entrevista com as crianças do primeiro ano; 5) Leitura, lanche e visitas ao prédio; 6) Vivenciar turnos completos na nova sala de referência; 7) Entrada e a saída das crianças pelo novo prédio; 8) Produção e apresentação da produção audiovisual e musical da turma 9) Lanche coletivo e por fim, 10) A esperada “Passagem do arco”.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o NEI-CAP/UFRN compreende a transição da EI para o EF como um processo que respeita e preserva a essência das infâncias. Isso demonstra que a criança continua sendo criança e não apenas aluno, tendo em vista que a ludicidade, o brincar, e o parque continuam a fazer parte de suas rotinas. Em sua proposta pedagógica, o NEI evidencia que essa passagem não deve representar uma ruptura, mas sim, uma continuidade formativa.

A partir desta experiência evidenciamos que uma escola que respeita os tempos e os espaços das infâncias, que compreende as necessidades da criança e mantém o brincar como um ponto significativo e transformador para o processo de aprendizagem, apresenta



a entrada no EF como uma ampliação das experiências infantis e não apenas como o fim de uma etapa.

5 REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 26 de mar. 2025.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Rosânia. **Sob o olhar das crianças**: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 96, n. 244, p. 635-649, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/346813580>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 309-320, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>. Acesso em: 26 mar. 2025.

[1] Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência. E-mail: yasmimaria.os13@gmail.com

[2] Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência. E-mail: alana.silva.704@ufrn.edu.br

[3] Docente do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN). Supervisora do Programa Institucional de Iniciação à Docência. E-mail: elainetayse@nei.ufrn.br



A CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Clévia Torres de Farias^[1]
Gillyane Dantas dos Santos^[2]

Palavras-chave: Educação infantil. Narrativas. Saberes. Formação docente. Criança.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui como parte do projeto de pesquisa intitulado de: Caminhos da Educação Infantil: a formação por meio de narrativas docentes, coordenado pela Professora Gillyane Dantas dos Santos, junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, campus III. O referido projeto integra o Grupo de Pesquisa Rede Trajetórias Docentes e desenvolve suas atividades de pesquisa em colaboração com professores/as da Educação Básica, por considerar que suas trajetórias de vida e de trabalho se alinham e entrecruzam constituindo-se de confluências pedagógicas. Para este trabalho em particular, temos como objetivo analisar as percepções estabelecidas por uma professora da Educação Infantil acerca da compreensão de criança e de criança no contexto escolar.

Para tanto, nossas análises derivam das seguintes problematizações: o que é Educação Infantil para você? Como compreender a criança nesse processo? Para tanto, entende-se que os saberes que compõem o ofício docente são produzidos e adquiridos por meio de variadas interferências formativas. Alguns previstos intencionalmente nas instituições de profissionalização e certificação, outros inseridos na subjetividade que acompanha as práticas da ação pedagógica, as relações intra e intergeracionais (Sarmiento, 2009), nas experiências e nos mais variados espaços e tempos. Entendemos que ao narrar seu percurso de vida e trabalho, as professoras/es oferecem indícios, experiências e relatos que, quando compartilhados, acessam concepções teóricas, análises críticas e elaboram proposições que estabelecem estreita e direta relação com as práticas formativas e sociais (Goodson, 2022).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

São referências nessa compreensão acerca da formação docente autores como Tardif (2014), Gauthier (2006); Pimenta (2007), Saviani (1996), além de Nóvoa (2007), ao propormos que o “ser docente” é um indivíduo, mas também um sujeito histórico importante ao campo educacional e, conseqüentemente, da Educação Infantil.

Metodologicamente, esse trabalho parte de um levantamento bibliográfico para aprofundamento da temática e, além disso, para coleta e análise dos dados foram utilizados os pressupostos da História Oral que compreende a coleta de textos orais tendo a entrevista



como recurso pedagógico (Meihy, Seawright, 2020). Nessa compreensão há um protagonismo dinâmico que inicialmente, a pesquisadora/or mobiliza as falas da/o colaboradora/or, essa situação permite que sejam acessadas as memórias, o passado, fatos, situações, sentimentos, construir opiniões. Foram estabelecidos os seguintes critérios para a escolha da professora colaboradora: atuar na área da Educação Infantil, ter graduação em Pedagogia e ser concursada no município de desenvolvimento da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado, esse trabalho traz os dados iniciais de um projeto maior, portanto se constitui de resultados em construção. No que se refere aos resultados, considerando as duas problematizações citadas acima, a colaboradora elenca a Educação Infantil como um local confortável de construção da aprendizagem, onde é possível utilizar práticas inovadoras, mas também simples que tornam o processo de ensino e aprendizagem da criança mais leve.

A mesma traz ainda em sua narrativa uma preocupação quanto à excessiva cobrança que recai sobre a criança mediante a manutenção equivocada da ideia de que a Educação Infantil é o espaço em que as crianças são preparadas para as etapas educacionais seguintes. Mediante a compreensão estabelecida pela professora acerca do que é criança, a mesma considera a criança como um ser capaz de modificar todo o ambiente no qual estão inseridas, nesse aspecto, mesmo apontando que as maiores referências que traz em sua prática docente se entrelaçam com as memórias da sua infância, a professora demonstra saberes que se assemelha aos conhecimentos produzidos no âmbito da Sociologia da Infância, sobretudo a partir do conceito de reprodução interpretativa discutido e investigado por Willian Corsaro (2009).

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar a Educação Infantil e as infâncias que nela transitam e se constituem, lembramos das práticas docentes que envolvem esse processo de intensa relação geracional. Mediante isso, compreendemos que a forma como professoras/es pensam, enxergam e conhecem as crianças implica diretamente na forma que planejam e constituem as experiências nos espaços escolares. Acreditamos que se reconhecermos uma criança potente, nossas práticas também serão potentes, assim como ao contrário se enxergamos as crianças como carentes e marcadas por defasagens decorrentes de sua condição social, tendemos a adotar práticas compensatórias.

5 REFERÊNCIAS

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. IN: MULLER, F. CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.



GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GOODSON, I. F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT, L.. **Memórias e narrativas: a história oral aplicada**. São Paulo: contexto, 2020.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: . (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

SARMENTO, M. J.. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, 2005.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996, p. 39-50.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia da UEPB, Campus III.

[2] Professora do Curso de Pedagogia da UEPB, Campus III. Doutora em Educação (UFRN). Universidade Estadual da Paraíba.



BRINCANDO COM O NOME NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO DO PIBID - ALFABETIZAÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Samyr Gomes Fernandes Saraiva^[1]

Elaine Tayse de Sousa^[2]

Palavras-chave: PIBID Alfabetização. Nome Próprio. Ludicidade. Letras. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

Na educação infantil, o trabalho pedagógico tem como prioridade as interações, a ludicidade e as brincadeiras, ambas se articulando com as práticas significativas de linguagem, respeitando o contexto social, os interesses e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), esta intervenção foi realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Alfabetização, com 17 crianças de 5 anos da Turma IV do NEI-CaP/UFRN.

A intervenção teve como objetivo promover situações de acesso à cultura do escrito, tendo como base o nome das crianças, essa proposta se justifica pelo fato de o nome ser uma das primeiras palavras com significado real para as crianças, facilitando a associação entre letras e sons (Ferreiro e Teberosky, 1984). Com o intuito de promover, além dos aspectos referentes ao reconhecimento das letras do nome delas e de seus colegas, uma atividade interativa e envolvente, que respeitasse o desenvolvimento infantil e promovesse a autonomia no processo de aprendizagem de cada uma das crianças.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A intervenção foi organizada em três etapas sequenciais, desenvolvidas em 50 minutos, com base na ideia de que a aprendizagem das letras na Educação Infantil deve ocorrer em contextos significativos. Como afirma Albuquerque Leite (2011, p. 93), “podemos observar que ainda muito pequenas, elas já apresentam um interesse crescente para a aprendizagem das letras, principalmente aquelas relacionadas às letras do seu nome”. Por isso, a atividade teve como eixo o próprio nome das crianças, favorecendo, de forma lúdica e contextualizada, o reconhecimento das letras e a construção de hipóteses sobre o sistema de escrita, respeitando seu ritmo e promovendo autonomia.

A primeira etapa da atividade foi direcionada pelos saberes e conhecimentos que as crianças tinham acerca do nome próprio e dos nomes dos colegas. Nessa vivência objetivamos perceber quais estratégias de leitura as crianças utilizavam para inferir e descobrir quais nomes estariam em cada cartão, uma vez que em cada um deles faltava, no mínimo, uma letra do nome próprio delas. Para direcionar a atividade e darmos modelos de referência para as crianças, trouxemos cartões, com os nomes dos bolsistas, com letras ausentes, igual aos cartões confeccionados para elas, para que as crianças pudessem



compreender a lógica de como seria realizada a atividade. Nesse contexto, começamos a atividade mostrando cartão por cartão para que elas fossem suscitando hipóteses de quem eram os nomes ali escritos, que poderia ser o do colega ou o seu próprio.

Na sequência foi proposta a busca pelas letras faltantes dos seus nomes. Dispomos de 4 (quatro) cestos contendo letras diversificadas, para isso, colocamos letras semelhantes e suficientes para que a turma conseguisse recorrer, buscar, interagir e formar o seu próprio nome. Além disso, para que pudéssemos ter uma percepção mais ampla sobre o como identificam as letras do alfabeto que fazem parte do seu nome, com autonomia, se, pela pista inicial ou final ou pela sonoridade, uma vez, que o nome por ser uma escrita estável e de certa familiaridade das crianças permite essa compreensão.

Após todos preencherem os espaços dos cartões com as letras faltantes, realizamos uma roda para que cada criança tivesse a oportunidade de avaliar e socializar suas impressões acerca da atividade. Nessas circunstâncias, aproveitamos para valorizar suas falas e retomar com o grupo de crianças elogiando as crianças por se mostrarem participativas e envolvidas na atividade proposta e pela sagacidade de buscar em outros cestos quando não achavam as letras em uma primeira busca nos cestos dispostos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível perceber que as crianças do grupo apresentaram naturalidade e tranquilidade ao interagirem com o desafio proposto. Ao mesmo tempo, percebemos que nesta etapa da educação o mediador mais experiente, seja criança-criança ou criança-professor favorece as aprendizagens das crianças ao interagirem com o universo das letras que tem um significado para o grupo: a letra do meu nome e do nome dos meus pares.

Mediante esse dado, às crianças que precisaram de uma mediação mais individualizada, utilizamos diferentes estratégias, como simplificar o número de letras disponíveis, verbalizar que letra precisava procurar, compreendendo que naquele momento determinada letra não fazia parte de seu repertório linguístico consolidado, por exemplo, além disso, que cada criança tem seu modo de aprender e apropriar-se de aprendizagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na intervenção realizada, podemos inferir que a ludicidade e a contextualização da atividade com o próprio nome, contribuiu para o reconhecimento das letras e o acesso à cultura escrita na Educação Infantil. Essa atividade evidenciou que as crianças, ao interagirem de forma autônoma e colaborativa, são capazes de mostrar a construção de suas hipóteses significativas sobre a escrita. Além disso, a mediação sensível e adaptada às necessidades do grupo reforçou a importância de práticas pedagógicas que integrem brincadeira, interação e letramento, sem antecipar processos, mas criando bases sólidas para a alfabetização. Os resultados destacam a relevância de atividades que valorizem o contexto social das crianças, incentivando sua participação ativa e prazerosa no universo da linguagem escrita.

5 REFERÊNCIAS



ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T.. Explorando as letras na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 93.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

[1] Discente da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. E-mail: samyr.saraiva.094@ufrn.edu.br.

[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande-PB. Docente do Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN). Supervisora do Programa Institucional de Iniciação à Docência. E-mail: elainetayse@nei.ufrn.br



A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A VALORIZAÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA DAS CRIANÇAS

Gabriel Lucas Ferreira Marques^[1]
Maria da Silva Cruz^[2]
Esthephania Oliveira Maia Batalha^[3]

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Escrita. Alfabetização. PIBID-Alfabetização. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática pedagógica é essencial para compreender as múltiplas dimensões do processo de apropriação da língua escrita e seus usos sociais. Um ambiente escolar alinhado à realidade sociocultural das crianças fortalece vínculos e estimula o interesse delas – fatores essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho analisa práticas pedagógicas de professoras regentes de uma turma 4 da Educação Infantil, considerando atividades propostas com intencionalidade voltada à valorização das hipóteses de escrita das crianças.

A análise foi realizada por meio de observações participantes durante atividades com crianças de 5 a 6 anos no NEI-Cap/UFRN, no contexto do PIBID - Alfabetização. Observou-se a mediação docente, o contexto e as estratégias utilizadas para mapear as hipóteses de escrita, com isso permitindo identificar os conhecimentos das crianças, orientando intervenções pedagógicas adequadas ao grupo. De acordo com Frade e Silva (2005), diagnosticar significa coletar dados que permitam reconhecer os saberes já adquiridos pelos alunos, em consonância com objetivos de aprendizagem.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Utilizamos a observação participante, no qual o observador atua no contexto de pesquisa (França et al., 2022) enquanto bolsistas do PIBID Alfabetização. Diante disso, interagimos com as crianças, acompanhamos a prática cotidiana e realizamos intervenções com o grupo.

As observações revelaram atividades voltadas à valorização das hipóteses de escrita, promovendo o acesso às diferentes linguagens, como a oral e a escrita, conforme o artigo 9º, inciso III das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que assegura “a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais” (Brasil, 2009, p. 4). Uma dessas atividades foi o diagnóstico da turma, com o intuito de levantar informações sobre o repertório de escrita das crianças.

Os docentes organizam o ambiente, distribuindo as crianças em mesas e chamando-as individualmente. A proposta consistia em escrever os nomes de brinquedos ilustrados — pá, bola, boneca e bicicleta — considerando os níveis reais de escrita. A escolha dos



brinquedos favoreceu o engajamento das crianças, já que remetem ao cotidiano e à brincadeira como atividade social da infância (Brandão; Leal, 2010). No verso, as crianças deveriam justificar, em uma frase, a escolha de um dos brinquedos.

Durante a mediação, as professoras adotaram uma postura observadora, respeitando os conhecimentos prévios das crianças. As intervenções incluíam a leitura dos enunciados e a pronúncia dos brinquedos, estimulando a percepção dos sons das palavras. Conforme discutido com as docentes, a proposta buscava identificar a escrita espontânea das crianças para planejar estratégias, destacando as zonas de desenvolvimento real, de forma que ampliassem suas potencialidades e apoiassem funções em processo de maturação (Vygotski, 1991).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que as crianças iniciem o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, é fundamental promover atividades que solicitem o levantamento de hipóteses sobre a escrita, exigindo prudência e atenção às especificidades do grupo.

Assim, conhecendo o nível de escrita das crianças, é importante, quanto à organização do trabalho pedagógico, desenvolver atividades paralelas aos interesses e demandas específicas do sujeito (Lopes, 2012). Desse modo, é essencial propor atividades que incentivem o levantamento de hipóteses sobre a escrita, na qual exige cautela e atenção às especificidades do grupo (Lopes, 2012). Também foram percebidos indícios de uma concepção pedagógica progressista, em que a vivência das crianças aparece como elemento central na construção das relações educativas, enfatizando a percepção do sujeito em seu contexto social, cultural e econômico (Silva, 2018).

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações, inferimos que a prática pedagógica analisada contribui significativamente para nossa formação, por oferecer subsídios concretos à docência. No tocante à valorização da escrita espontânea na Educação Infantil, compreendemos as nuances do processo de apropriação da escrita e o papel do professor como mediador da aprendizagem. As ações observadas permitiram a articulação entre teoria e prática, elementos centrais na formação acadêmica.

Por fim, destacamos a importância de práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos, respeitando suas especificidades e garantindo o acesso integral ao conhecimento.

5 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.



FRANÇA, A. de et al. A observação participante: um panorama histórico-conceitual do uso da técnica. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades: Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, v. 6, n. 2, p. 106–117, jul./dez. 2022.

LOPES, D. M. de C. Alfabetização e práticas pedagógicas escolares: entre letras e sentidos. In: SAMPAIO, M. N.; SILVA, R. de F. e (org.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 129–157.

SILVA, A. G. da. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência - ACHS**, v. 9, n. 1, p. 97–106, jan./jun. 2018.

VYGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: **Martinsfontes**, 1991. p. 53-60.

[1] Discente da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. E-mail: gabriel.marques.094@ufrn.edu.br.

[2] Discente da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. E-mail: dasilvacruzmaria05@gmail.com

[3] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN). E-mail: esthephaniaufrn@gmail.com



O ACERVO LITERÁRIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Railson Thiago de Carvalho Silva^[1]

Palavras-chave: Acervos. Educação Infantil. Literatura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

As interações com acervos literários são de grande importância, sobretudo, nas infâncias, pois segundo Cademartori (2010), podemos compreender a literatura como uma aventura estética e subjetiva, capaz de oferecer às crianças padrões de leitura de mundo. Entre as experiências a serem garantidas na Educação Infantil, ressaltamos as experiências estéticas de fruição e imaginação com os livros literários.

Desde 1997, com a implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), as instituições educativas da rede pública de todo o país puderam constituir os seus acervos literários, através da distribuição gratuita de livros, promovendo o contato com essas obras e garantindo o acesso a literatura, que para Candido (1995), constitui-se como um direito de todos. Em 2017, após a fusão desta política ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), este passou a ser responsável pela distribuição das obras de literatura nas escolas brasileiras, dando continuidade à criação e manutenção dos acervos literários existentes nas instituições escolares.

Sabendo pois, que existem políticas e programas que promovem a composição de acervos literários no contexto das escolas públicas, nos indagamos sobre: quais livros estão sendo disponibilizados às crianças da Educação Infantil? As instituições educativas, de fato, dispõe de livros literários em quantidade e qualidade? Partindo desses questionamentos, este estudo tem como objetivo analisar a constituição do acervo de livros literários de uma instituição pública de Educação Infantil, localizada em um município do Rio Grande do Norte/RN.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O estudo aqui apresentado está pautado numa perspectiva qualitativa de pesquisa e dialoga com princípios da perspectiva sócio histórica de Vigotsky (2005; 2007) e Bakhtin (2003). Considerando que as obras literárias compõem o *corpus* investigado, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental que envolve a análise do acervo de livros da instituição. Para Lüdke (1986, p. 39) “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”, deste modo, o contato e a exploração direta do acervo, como fonte de informações, foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Os livros que compõem o acervo foram analisados discursivamente no contexto de uma pesquisa de iniciação científica em uma instituição pública de Educação Infantil da rede municipal de Santana do Matos, durante 12 meses. O acervo da referida escola é constituído



por apenas 89 livros, sendo 26 provenientes do PNLD, 4 do PNBE, 15 do Programa Leia Para Uma Criança, 3 títulos adquiridos através da Lei Aldir Blanc e 41 livros sem identificação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível afirmar que há diversidade temática nos livros e que esses temas respeitam as faixas etárias das crianças às quais os títulos são endereçados. Identificamos também uma múltipla variedade de gêneros literários que se fazem presentes no acervo, com predominância da poesia e da literatura de cordel. Entretanto, destacam-se ainda obras com temáticas sobre animais, contos de fadas e relações familiares.

As obras que advém de Programas Federais e iniciativas privadas de incentivo a leitura como o PNLD, PNBE, Lei Aldir Blanc e o Programa Leia Para Uma Criança, correspondem aos critérios de qualidade textual, gráfica e temática, com potencial para promover experiências de fruição e deleite durante as leituras e mediações, como no livro “Votupira, o vento doido da esquina” de Fabrício Carpinejar com ilustrações Elisabeth Teixeira. O texto bem construído apresenta coerência na narrativa, o projeto gráfico desafia a imaginação por meio de ilustrações originais que fogem de estereótipos e o tema da obra se relaciona com o cotidiano das crianças ao mesmo tempo em que amplia suas visões de mundo.

Dos 41 títulos sem identificação, observamos que não apresentam, em sua maioria, qualidade em seus aspectos textuais, gráficos ou temáticos e pudemos encontrar diversos livros com histórias voltadas para ensinamentos religiosos e com lições moralizantes, reforçando uma compreensão de literatura como ferramenta de transmissão de valores morais.

Além de títulos aparentemente literários, mas com atividades para responder, o que denota o uso da literatura como instrumento didático, para Cademartori (2010, p. 8) “mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal”. Embora o acervo apresenta certa diversidade de gêneros e títulos com temáticas apropriadas para a idade dos leitores, também dispõe de títulos totalmente enviesados para a transmissão de conteúdos escolares, indo contra também a compreensão de uma literatura comprometida com a fruição e a arte (Candido, 1995).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da existência de Programas com o objetivo de distribuir livros para as escolas públicas de todo o país, colaborando para a construção de leitores desde a primeira infância, foi possível observar que a instituição não dispõe de um acervo literário ideal para oportunizar às crianças experiências de leitura, tendo em vista o baixo número de títulos disponíveis e a falta de critérios de seleção das obras presentes na escola.

Do total de 89 obras que compõem o acervo, pudemos observar que os títulos que chegaram à escola por meio do PNBE e PNLD, destacam-se no que se refere às suas qualidades nos aspectos textuais, gráficos e temáticos, o que nos mostra a importância de



iniciativas públicas voltadas para o fomento da leitura e distribuição de livros gratuitos para as escolas públicas em nosso país.

Aspiramos que este trabalho possa contribuir para a criação de um olhar mais sensível e atento para a construção dos acervos literários na Educação Infantil, de modo que possa também abrir possibilidades para mais pesquisas e estudos voltados para a temática.

5 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos; 163.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. - (Psicologia e pedagogia).

^[1] Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-árido UFRSA. E-mail: railson.silva@alunos.ufersa.edu.br



CURIOSOS POR NATUREZA: AS EXPERIÊNCIAS DOS BEBÊS A PARTIR DO (RE)ENCONTRO COM A NATUREZA

Suellen Priscila de Souza Barbosa^[1]

Ana Luiza Silva Costa^[2]

Palavras-chave: bebês; natureza; experiências.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentado, é um recorte do projeto organizado para os bebês (crianças entre 1 ano e 2 anos), do Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa, localizado na zona rural do município de Goianinha- RN no ano de 2024.

A partir da proposta pedagógica da instituição, os bebês adentram ao universo escolar, sustentados por projetos que organizam o conhecimento. No ano de 2024, o projeto, parte do recorte do que é maior e paralelo a proposta da escola. Neste viés, este trabalho evidencia o contato dos bebês com recursos naturais, em espaços abertos da nossa escola e em diversos contextos como uma reconexão com a natureza que nos pertence

Com esta pesquisa, oportunizamos os bebês ao desaparelhamento das salas de referência para os espaços da escola, oportunizando os bebês a viverem experiências diversas, entre elas as sensoriais. Estas experiências partiam da ideia de que não fossem utilizados recursos industrializados e de estímulo tecnológico, mas materiais que encontramos nos quintais, nas matas, no terraço da nossa escola. Neste recorte entendemos que, além das vivências riquíssimas de encontro com a natureza, somos privilegiados, ao que concerne à comunidade que a escola está inserida, bem como com a realidade advinda dos contextos familiares dos bebês.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A entrada dos bebês na escola, ainda tem sido motivo de muitos questionamentos sociais, apesar do modo de vida dos adultos questionar cada vez mais as famílias brasileiras, a necessidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a ausência da família na vida dos bebês. As instituições de educação infantil têm sido o espaço de acolhimento para as crianças bem pequenas, representando espaços de aprendizagens, para além do cuidado.

Preparar espaços e pensar de forma intencional o que propor aos bebês é um desafio ao que concerne aos professores que assumem estas turmas. No entanto, compreendemos a necessidade que temos enquanto sujeitos humanos de interagir com a natureza. Trabalhar com suportes naturais, nos permite o reencontro com aquilo que temos de essência, mas também desafiador, ao que concerne ao pensamento de que mesmo utilizando do arcabouço natural, precisamos sistematizar as experiências e como fazê-las de forma significativa com bebês.” [...] as crianças precisam da natureza tanto quanto a natureza precisa das crianças.” (Louv, apud Vilela, 2016, p. 17).



Em um mundo em que a tecnologia percorre muitas áreas e adentra a escola com força total em um movimento quase que de desvantagem aos recursos que a escola dispõe, repensar a natureza como espaço de aprendizagem é um marco da educação da nova era, em especial a educação de crianças tão pequenas que já nascem mergulhadas em um universo tecnológico, rápido e dinâmico. O brincar ainda necessita de protetores, o brincar na natureza, o brincar sem telas, a descoberta pelo corpo e suas interações com a natureza. “[...] As crianças são antífonas pequenas que respondem ao canto do chão quase num boca a boca. Aqui, a mão obreira se mescla com o olho contemplativo até que seus inversos se complementam no verso poético: o olho faz e não contempla.” (Poski, apud Santos, 2016, p.17).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas propostas oferecidas para os bebês, partimos da experimentação de recursos naturais encontrados nos quintais das crianças, em parceria com as famílias, mas também com a contribuição dos docentes e da equipe da instituição em procurar em matas e espaços abertos próximos a escola, recursos que nos possibilitamos a pensar em estratégias de aprendizagem, partindo deles. Os recursos encontrados nos ofereceram arcabouços suficientes para levar as crianças a pesquisar, explorar, desenvolver habilidades como coordenação motora, concentração, estímulo sensorial, criatividade e interação com os pares, com os adultos envolvidos e com o meio natural e modificado pelo homem. Este presente estudo nos convida a seguir com o projeto como um norte para a proposta que temos com as turmas de bebês da nossa escola que dialoga com o tempo inteiro com o desemparedamento das crianças e (re)constrói uma relação de afeto, acolhimento e encontro com a natureza que somos e que não podemos deixar de ser.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, a partir das experiências vividas durante este projeto, para que haja aprendizagem dos bebês não é preciso que percamos o contato com o novo mundo que nos aponta, através de tecnologia, mas que necessitamos equilibrar nossas crianças a um consumo consciente e híbrido de habilidades que favoreçam o conhecimento. O resgate com o que a natureza nos oportuniza, nos possibilita não apenas a aprendizagem significativa, mas também a necessidade humana de se encontrar com a terra, com a água, com o fogo e o ar, como elementos essenciais e iniciais da vida humana. Com esta pesquisa, concluímos, que os estímulos sensoriais para os bebês através da natureza se constituem como uma relação generosa e interdependente à existência natural e humana.

5 REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de; ORTIZ, Cisele. **Interações: ser professor de bebês** – cuidar, educar e brincar, uma única ação. - São Paulo: 1 ed. Edgard blüsher Ltda, 2013.



LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza; [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof]. 1 ed. – São Paulo: Aquariana, 2016.

PIOSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. – São Paulo: Peirópolis, 2016.

[¹] Coordenadora pedagógica. Mestranda do PPGED/UFRN. Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa.

[²] Gestora. Licenciada em Educação Física. Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa.



DESCOBRIMOS QUE AS NUVENS TÊM ÁGUA: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE O CICLO DA ÁGUA

Edna Galvão da Silva^[1]

Ana Luiza Silva Costa^[2]

Palavras-chave: água; ciclo da água; nuvens.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentado, faz parte de um recorte do tema de pesquisa água eleito pelo grupo de crianças da turma intitulada como nível IV da educação infantil do CMEI Irene Lisboa no ano de 2024. A instituição referida acima, constrói ao longo de 11 anos, um percurso de reflexão e efetivação de uma proposta pedagógica que oportunize as crianças à pesquisa. Baseados na experiência do tema de pesquisa que defende as crianças como centro do trabalho pedagógico e que justifica a presença delas na tomada de decisões, percebemos que “[...]o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém.” (Freire, 1982, p.15)

Este recorte, portanto, reúne as experiências e descobertas do estudo investigativo sobre a água, em especial sobre o seu ciclo natural, como recurso indispensável à vida de todos os seres que habitam a terra. Dentro da pesquisa, as crianças participaram de maneira participativa construindo novos conhecimentos, sendo oportunizados ao final de construir um livro que revela todo percurso do tema de pesquisa e que, marca sua passagem pela educação infantil.

Objetivamos neste trabalho, abordar quais foram estes percursos vividos pelas crianças durante o estudo que os levaram a entender o ciclo de água, já que eles inicialmente questionavam como a água caía do céu.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa na educação das infâncias está tomando mais visibilidade. Neste sentido, no CMEI seguimos com a construção coletiva de um proposta metodológica que viabilize a escuta, a fala e o espaço de construção respeitando o pensamento e a forma de entender a sociedade através do olhar das crianças. Portanto, este trabalho apresenta um recorte do tema de pesquisa “água” vivenciado pelas crianças no CMEI Irene Lisboa. Segundo Rêgo (1999, p. 68):

O tema de pesquisa deve partir das curiosidades das crianças e consequente envolvimento do grupo, onde vai se constituindo em objeto de estudo, à proporção que os questionamentos vão sendo elucidados [...] nesse sentido, o tema de pesquisa não se constitui só num aglutinador de conhecimentos sobre o assunto, mas



acima de tudo em um provocador de construção/ampliação/resgate de conhecimentos significativos.

O tema de pesquisa água é um verdadeiro convite que as crianças nos fazem a apreciar uma escola que possibilita às crianças o diálogo e a construção coletiva de temas que ao senso comum parecem impossíveis de experimentar por crianças da educação infantil. Neste trabalho, ao contemplar um recorte do tema de pesquisa água, entendemos que as crianças nos diziam com olhares e tentativas de hipóteses o seu surgimento, seu ciclo, suas necessidades, entre outras pontuações. Sem necessitar de palavras a curiosidade que as tomava, e, ao pesquisá-las junto delas percebemos que: “[...] existe entre as crianças, os adultos e o mundo, um diálogo que acontece além das palavras.” (Friedmann, 2023, p. 30)

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos interesses do que queremos saber do tema de pesquisa água, um dos desejos das crianças era o de descobrir como as nuvens poderiam armazenar água e, se elas bebiam a água que existia nos rios para chover. Partindo destas perguntas, que inquietam o grupo, construímos nossa rede temática e, entendemos que a necessidade inicial da pesquisa era para partir do ciclo da água. Os desdobramentos iniciais da pesquisa, se enveredaram pela construção do conhecimento dos lugares da nossa cidade que possuíam água, como rios, lagoas e açudes, bem como ela chegava até as nuvens para poder chover. Com propostas e experiências reais do processo de evaporação da água, a pesquisa das crianças foi criando arcabouço, ao passo que elas descobrem que a mesma água em forma líquida que encontramos em espaços naturais da nossa cidade, podem também ser vapor, atingirem camadas altas, condensando-se e retornando as superfícies em forma de chuva.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a partir das experiências vividas durante o tema de pesquisa água, as crianças descobriram como acontece o ciclo da água, refletindo ainda, em seus desdobramentos sobre a importância de todos nós cuidarmos do planeta que vivemos, em especial os espaços naturais que possuem água para consumo dos seres vivos, como forma de preservá-la, já que sem água não há vida.

5 REFERÊNCIAS

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **O mundinho azul**. São Paulo: DCL, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

NATURA, Tibum no mundo: **A grande história da água**. São Paulo: Natura, 2008.



RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento**. Natal: EDUFRN, 1999. (Caderno Faça e conte)

^[1] Professora. Pós-graduada em leitura e alfabetização. Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa.

^[2] Gestora. Licenciada em Educação Física. Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa.



O DIREITO À NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniella Borges de Faria Vasconcelos^[1]

Hellen Cristine Vieira do Amaral^[2]

Zanilde Ribeiro de Carvalho^[3]

Palavras-chave: Natureza. Direito. Educação Infantil. Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

Trata-se de um estudo realizado com professoras da Educação Infantil de uma unidade educacional de Educação Infantil de Goiânia (GO). O estudo objetivou analisar o trabalho realizado para a garantia do direito das crianças à natureza na educação infantil, e, ainda, (a) compreender a importância do contato das crianças com a natureza para seu desenvolvimento integral; (b) discutir os desafios para a garantia desse direito no contexto educacional, social e cultural; e (c) relatar estratégias para incorporar o contato com a natureza na Educação Infantil de forma sistemática e significativa.

Lea Tiriba (2018) enfatiza a importância de reconectar as crianças com o mundo natural, criticando a tendência atual de confiná-las em espaços fechados e desconectados do meio ambiente. Essa crítica aponta para a realidade urbana contemporânea, em que as crianças têm poucas oportunidades de interagir com o ambiente natural, o que pode limitar seu desenvolvimento integral. A autora defende que o contato com a natureza é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Nimrichter e Ostetto (2024) apresentam em seu artigo reflexões importantes para se pensar na relação criança e natureza: Como as crianças experienciam a natureza? Como seus corpos reverberam ao sentir suas texturas, a descobrir suas infinitas camadas de sentido? Como vivem ou imaginam suas relações com os elementos da natureza – folhas, terra, águas, plantas, pedras, estrelas, tudo o que há ao nosso redor? Teriam elas a possibilidade/oportunidade de ler suas nuvens? O olhar sensível e o aprendizado empírico das infâncias e vivências conectadas à natureza poderiam contribuir para se pensar outras formas de leitura do mundo? Reflexões que contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O estudo de natureza qualitativa teve como corpus o documento de avaliação institucional da unidade educacional (UE), denominado Apreensão da Realidade, constituído a partir dos princípios estabelecidos sobre os Direitos da Criança. Desde 2009 o município de Goiânia e as suas unidades educacionais utilizavam o documento “Indicadores de qualidade da ação pedagógica do município de Goiânia” para o processo de autoavaliação. A partir deste documento regional e dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) fundamentamos a construção da avaliação, referenciados pela DCNEI (Brasil, 1999; 2009) e pelos Direitos das crianças. O questionário indagava sobre



o trabalho realizado na UE, com indicadores de qualidade que poderiam ser avaliados com a) Sim (quando o item foi contemplado em sua totalidade); b) Não (quando o item não foi contemplado); c) Parcial (quando o item foi parcialmente contemplado). No caso de respostas "Parcial", os participantes deveriam justificar com respostas discursivas. A pesquisa contou com a participação de 44 profissionais da UE.

A partir de então, foram realizados encontros mensais com todo o coletivo da unidade educacional para a apresentação e estudo do documento e dos indicadores de qualidade. Dentre os indicadores avaliados sobre o direito à natureza destacam-se: As crianças têm direito a vez e voz nas propostas relacionadas à natureza? Respeitamos as escolhas e explorações das crianças, ao ar livre?

Com o documento finalizado, organizamos cinco grupos de profissionais, contemplando todas as funções da UE em cada grupo, para a autoavaliação. Os dados obtidos nos possibilitaram a construção de duas categorias de análise, a saber: i) a concepção de natureza dos profissionais da educação; ii) os desafios do trabalho pedagógico na garantia do direito das crianças à natureza.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apontam para a compreensão por parte dos profissionais de que as crianças precisam de ambientes que as inspirem, que respeitem sua individualidade e que lhes permitam viver plenamente sua infância. Isso implica em oportunizar espaços que sejam amplos, onde as crianças possam se sentir seguras para explorar, se expressar, sentir e interagir. Significa também ouvir suas vozes, valorizar suas opiniões e reconhecer que elas são sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, ressalta-se que a defesa pelo contato com a natureza não se limita apenas ao contato com o meio natural, mas às questões engendradas na própria natureza social, como exemplo: democracia, sustentabilidade, cultura.

De acordo com esses profissionais, apesar da base teórica e legal, a garantia do direito das crianças à natureza na UE enfrenta diversos desafios, dentre os quais destacam-se: a falta de espaços verdes nas cidades; infraestrutura das UEs, o aumento do tempo de tela das crianças, o processo de urbanização acelerado e segurança pública, e, ainda, a falta de políticas educacionais efetivas que promovam a consciência ecológica fundamentada na relação entre a dimensão ambiental e justiça social, os direitos das crianças e o exercício da cidadania.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou para a necessidade da realização de novos trabalhos que ampliem o conceito de natureza e sociedade, indicando caminhos para a efetivação desse direito das crianças, incentivando a exploração, o encantamento e a curiosidade em relação ao mundo físico e social. Ademais, destaca-se a proposição teórico-metodológica empreendida nesse estudo como possibilidade de novas tessituras na formação docente e avaliação do trabalho pedagógico.

5 REFERÊNCIAS



NIMRICHTER, A. C. ; OSTETTO, L. E. Para pensar infâncias na natureza: interagir e aprender sensibilidades com as crianças. In: Elni Elisa Willms; Rafael Nogueira Costa; Rogério de Almeida; Michèle Sato. (Org.). **Sementes da arte-educação-ambiental**. 1ed.São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2024, v. 1, p. 437-451.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria** – Em busca de pedagogias ecológicas e literárias. Ed.: Paz e Terra. 2018.

^[1] Mestre em Educação pelo CEPAE-UFG. Gerente da Educação Infantil de Goiânia-Goiás. SME-Goiânia, Goiás.

^[2] Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Goiás. Professora/coordenadora de um Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia-Goiás. SME-Goiânia, Goiás.

^[3] Professora readaptada de um Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia-Goiás. SME-Goiânia, Goiás.



“TEM CASA, TEM CASTELO, TEM NORDESTÃO...” O OLHAR INFANTIL SOBRE OS PATRIMÔNIOS CULTURAIS.

Elidiane Almeida Barros Feliciano^[1]
Alice Emanuely Andrade de Sousa Ramos^[2]
Andreza Luciana de Souza Baracho Nunes^[3]

Palavras-chave: Patrimônios Culturais. UNESCO. Educação Infantil. Cultura Local. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

O Programa das Escolas Associadas, Rede PEA, é uma iniciativa da UNESCO que busca promover a educação global e sustentável por meio de uma colaboração entre diversas instituições e organizações. Este trabalho foi desenvolvido em uma instituição associada à Rede PEA/UNESCO, na cidade de Parnamirim-RN a partir da Área Temática: Aprendizagem intercultural e valorização da diversidade e patrimônio culturais.

A experiência ocorreu no segundo semestre de 2023, com duas turmas de 25 crianças, na faixa etária entre 4 e 5 anos. O objetivo foi investigar e valorizar os patrimônios culturais de Nova Parnamirim, fortalecendo a identidade e o pertencimento das crianças à comunidade. Nesse sentido, Barbosa destaca que “a educação das crianças pequenas não termina no pátio, mas continua através do portão” (Barbosa, 2009, p. 94).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa baseou-se nas discussões de Lopes (2008) sobre a Geografia das Infâncias, que destaca como as crianças, ao se apropriarem das dimensões de espaço e tempo, “as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias” (Lopes, 2008, p. 67).

O percurso metodológico iniciou-se com um questionamento à equipe pedagógica: “O que são patrimônios culturais?”. A partir dessa reflexão, compreendemos que os patrimônios culturais podem ser definidos por uma pequena comunidade. Convidamos as crianças e suas famílias a pesquisarem sobre o bairro e a partir disso elegeram alguns lugares que consideravam mais importantes em Nova Parnamirim. Os locais escolhidos foram Casa de Pedra, Castelo, Drogaria Nobre, Nordestão e Toca da Raposa.

Durante o processo, as crianças exploraram aspectos positivos e negativos do bairro, construíram maquetes, descreveram características das paisagens, analisaram a transformação do tempo e aprenderam sobre mapas e referências espaciais.

Ao explorarmos o bairro e seus patrimônios, descobrimos a existência de um castelo. Essa revelação despertou grande curiosidade e encantamento, principalmente porque o castelo ficava próximo à casa de um dos colegas. A partir disso, as crianças criaram



um livro coletivo com narrativas imaginativas sobre o castelo, incorporando elementos de fantasia e aventura.

Como culminância, realizamos um passeio pelos lugares que as crianças consideravam patrimônios culturais, foi possível conversar com moradores e tudo o que foi produzido pelas crianças foi compartilhado com a comunidade em um Desfile Cívico e na Mostra Cultural da nossa escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa proporcionou situações que contemplaram os Campos de Experiência e Direitos de Aprendizagem, conforme a Base Nacional Comum Curricular, BNCC. (Brasil, 2018).

Observamos um expressivo engajamento das famílias ao longo do projeto, evidenciando como a abordagem da temática contribuiu para ampliar as vivências das crianças para além dos muros da escola e do ambiente familiar. Essa experiência reforça o papel da escola como mediadora do acesso ao universo científico, artístico, cultural e tecnológico, promovendo conhecimentos e experiências que, muitas vezes, não estariam disponíveis no contexto doméstico (Barbosa, 2009).

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência fundamentada nos temas da UNESCO amplia nossas perspectivas, desafiando-nos a aprofundar a pesquisa sobre a temática e a ressignificar conceitos complexos, tornando-os acessíveis e significativos para as crianças da Educação Infantil. O projeto evidenciou como a valorização do patrimônio cultural pode fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade na infância.

5 REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise; LOPES, Jader Janer Moreira. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18 - 27, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/download/9770/6041>. Acesso em 22 maio 2021.

BARBOSA, Maria Carmen (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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. 2008 p. 65-82



Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1052/803>

Acesso 01 mar 2025.

[¹] Pedagoga Especialista em Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Parnamirim. E-mail: elidianefeliciano@gmail.com

[²] Pedagoga Especialista em Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Parnamirim. aliceasr29@gmail.com

[³] Pedagoga Especialista em Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Parnamirim. E-mail: andrezzaluciana@gmail.com



DA RODA DE CONVERSA AO CINEMA: COMO ASSIM?

Sonia Maria Cavazanni^[1]

Elidiane Almeida Barros Feliciano^[2]

Vívian Aparecida da Silva Alencar^[3]

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura. Escrita. Cinema. Emoções.

1 INTRODUÇÃO

Educação Infantil é um espaço privilegiado para experiências que respeitam os tempos e os interesses das crianças, integrando os saberes dos pequenos e dos adultos que os acompanham. Neste trabalho, propomos refletir sobre a importância da escuta atenta e significativa, incorporando as vivências infantis ao planejamento pedagógico.

A roda de conversa é um espaço central nesse processo, onde adultos e crianças constroem sentidos coletivamente. Foi nesse contexto que emergiu o projeto aqui relatado, cujo objetivo foi oferecer vivências culturais e significativas, sem submeter a infância à lógica da alfabetização antecipada.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A proposta baseou-se na pedagogia da escuta e na valorização da cultura infantil (Friedmann, 2020; Carvalho, 2021), com base na ideia de uma educação infantil como prática democrática (Moss, 2009). A experiência foi realizada em 2024 com cerca de 25 crianças de 5 e 6 anos em um centro infantil de Parnamirim-RN.

A turma apresentava dificuldades em relação à rotina e às regras. Diante disso, surgiu a necessidade de trabalhar as emoções como forma de criar um ambiente mais acolhedor. As crianças refletiram sobre os sentimentos com base em cores, desenhos e literatura infantil.

Durante as rodas de conversa, surgiu o interesse espontâneo pelo filme *Divertidamente*. Isso evidenciou como as crianças estão atentas à cultura que as cerca e levou à proposta de investigar o funcionamento do cinema. O tema foi integrado ao planejamento pedagógico por meio de vídeos, pesquisas e discussões sobre bilheteria, cartazes e organização da sala.

A turma propôs criar seu próprio cinema. Juntas, as crianças e professoras elaboraram cartazes, ingressos, bilheteria, lanchonete, nomes e valores dos produtos. Cada etapa foi construída de forma coletiva, culminando na realização de uma sessão de cinema na escola e, posteriormente, em uma visita ao cinema da cidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os resultados revelaram o potencial da escuta e do protagonismo infantil na construção do conhecimento. As crianças se envolveram em todas as etapas, apropriando-se da leitura e da escrita de forma contextualizada e significativa. A elaboração dos ingressos demonstrou a atribuição de função social à escrita.

A oralidade foi mobilizada durante as rodas de conversa e planejamentos, assim como múltiplas linguagens foram exploradas: desenho, dramatização, escrita e brincadeira. A visita ao cinema foi um marco simbólico, consolidando aprendizagens e fortalecendo vínculos.

A experiência demonstra que o contato com o mundo letrado pode ocorrer de forma prazerosa e significativa, partindo das curiosidades infantis. Afirma-se, assim, que as aprendizagens da Educação Infantil não precisam ser escolarizadas, e que respeitar os tempos e os interesses das crianças é essencial.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto evidencia que é possível oferecer vivências culturais e educativas com sentido e prazer, sem recorrer à antecipação da alfabetização formal. A leitura e a escrita emergiram de forma natural ao longo das experiências, reafirmando que a Educação Infantil deve respeitar os tempos e interesses da infância. A construção de um cinema na sala de aula, unindo emoções, pesquisa e criação coletiva, revelou-se uma estratégia potente para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da imaginação das crianças.

5 REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O extraordinário na docência com crianças na Educação infantil. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de. [Orgs.] **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Pandas Books, 2020.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, set. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 abr. 2025.

^[1] Pedagoga Especialista em Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Parnamirim - RN. E-mail: soniamcavazzani@gmail.com.

^[2] Pedagoga Especialista em Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Parnamirim - RN. E-mail: elidianefeliciano@gmail.com

^[3] Estudante do 6º período de Pedagogia. UNINASSAU - RN. E-mail: vivianalencar2104@gmail.com



LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELEITURA DO CLÁSSICO LITERÁRIO SOBRE JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

Vanessa Cristina Oliveira da Silva^[1]

Palavras-chave: Literatura infantil. Práticas pedagógicas. Protagonismo infantil. Leitura. Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo evidenciar recortes do projeto institucional “A leitura dá asas à imaginação”, realizado em um Centro de Educação Infantil localizado no município de Ceará-Mirim/RN. O projeto de leitura visa inserir as crianças no universo da cultura literária como forma de deleite, despertando o interesse e o prazer pela leitura, possibilitando a aquisição de competências leitoras, aproximando as crianças do universo da escrita por meio de vivências ao ter contato com textos literários.

Na literatura infantil, o professor torna-se mediador do processo de leitura, incentivando o conto e o reconto de histórias, proporcionando segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) o despertar da curiosidade, a estimulação da imaginação, o desenvolver da autonomia e do pensamento em nossas crianças, a fim de proporcionar vivências e experiências de diversas emoções; ajudando-as a resolver seus conflitos emocionais. Além de estimular a autonomia, a socialização entre criança/criança e criança/adulto, o desenvolvimento da oralidade e formação de opinião. Este projeto, parte da contação de uma história, escolhida pelas crianças, recontada e narrada do ponto de vista do aluno. O produto final do projeto é a confecção de um livro elaborado com e pelas crianças. Nesta percepção, a criança é vista como protagonista, estabelecendo seu lugar de centro do processo de ensino-aprendizagem, explorando a imaginação, o pensamento crítico e a valorização do eu. Nesta visão, consideramos os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005) ao considerar a criança como um sujeito ativo, participativo e autor de sua história, validando sua fala, pensamento e ação.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A prática de leitura e escrita foi desenvolvida com vista a contemplar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destacados na BNCC (2018) enfatizando a importância da contação de histórias e do reconto das histórias ouvidas na Educação Infantil. Dessa forma, a partir da vivência de uma aula de campo, explorando o meio ambiente e os elementos da natureza, os alunos se depararam com a leitura do clássico literário João e o pé de feijão, escrita em forma de Literatura de Cordel pelo autor Klévisson Viana.

O projeto literário contou com a participação de 17 alunos, regularmente matriculados do nível III, com faixa etária entre 4 e 5 anos. O tema de pesquisa surgiu a partir de uma atividade de campo, na qual as crianças visitaram os espaços externos da escola. Trabalhar os diferentes gêneros textuais na educação infantil está em consonância com o que afirma

XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO.



a BNCC (2018, pág. 50) ao assegurar que os alunos devem “manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais”. O livro explora o universo do faz de conta e da imaginação das crianças, despertando o encantamento e a criatividade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do projeto de literatura infantil são evidenciados mediante uma exposição literária com a produção de um livro, feito através de materiais recicláveis, escrito e ilustrado pelas próprias crianças. As crianças mostram o livro que produziram e recontam a história para as suas famílias e para toda a comunidade escolar. Na apresentação cultural, as crianças trouxeram ao palco a música de Asa Branca de Luiz Gonzaga, fazendo uma homenagem à cultura nordestina, enaltecendo os seus ritmos e tradições. A música Asa Branca, assim com o livro João e o pé de feijão em forma de literatura de cordel, explora a problemática da seca no Nordeste Brasileiro que obriga o sertanejo a deixar as suas casas em busca de melhores condições, mas não deixando a esperança de um dia voltar para a sua terra.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto literário tem corroborado com os estudos atuais que compreendem a criança como ser atuante, autônomo, independente, cultural e capaz de participar do seu próprio processo formativo. Assim, concluímos que o projeto vem efetivando e dando voz as crianças como sujeitos de direitos ao permitir que elas explorem e desenvolvam os direitos de aprendizagem presentes na BNCC (Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhece-se) iniciando na educação infantil a formação de cidadãos ativos e participativos de nossa sociedade, na qual a leitura vem como elemento emancipatório por meio do desenvolvimento do senso crítico desde a etapa da educação infantil, importante na completude do ser humano.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Acesso em: 03 nov. 2024. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

VIANA, Klévisson. **João e o pé de Feijão**. Cordel. Ceará, Edições Demócrito Rocha, 2014.
SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.91, p.91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFRN. Professora da Rede Estadual da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte – SEEC/RN. Professora da Secretaria Municipal de Educação Básica de Ceará-Mirim – SMEB/RN.



ÔBA, VAMOS DORMIR AQUI! UM RELATO DE VIVÊNCIA NO TEMPO INTEGRAL

Nair Lima dos Santos^[1]
Isabel Cristina de Lima Silva^[2]
Elizabete Pereira da Silva^[3]

Palavras-chave: Educação Infantil; Tempo Integral; Desafios.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de tempo integral vivenciada no CMEI Prof.^a Marilanda Bezerra de Paiva, localizada na zona oeste de Natal/RN com duas turmas de nível III, com crianças de 4 anos. Em 2024 a Secretaria de Educação de Natal, em cumprimento a Meta 6 do Plano Nacional de Educação, decidiu abrir duas turmas de tempo integral em nosso CMEI, devido a ociosidade em duas salas no turno matutino. Assim, o CMEI Marilanda em 2024 funcionou com 8 turmas de tempo parcial, sendo 5 níveis III e 3 níveis IV, e 2 turmas integrais, níveis III, totalizando 10 turmas.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Adotamos como metodologia para esse trabalho o relato de vivência, descrevendo a trajetória da implementação de duas turmas de tempo integral no CMEI Marilanda.

Iniciamos o ano letivo de 2024 com reuniões de pais, fazendo o levantamento das famílias que gostariam de colocar seus filhos em tempo integral, pois já tínhamos feito as matrículas anteriormente e era preciso uma nova organização das turmas. Montadas as turmas, organizamos o corpo docente, ficando duas professoras por sala para que não houvesse quebra na rotina e planejamento.

Em seguida, começamos a estudar e colher informações sobre como é o trabalho em tempo integral com crianças da Educação Infantil. Visitamos um CMEI em Parnamirim/RN que atende tempo integral e observamos a rotina, atividades, pegamos dicas válidas para a hora do banho e sono, assim como a organização da sala e disposição dos materiais.

Ao pensar e planejar o tempo integral, não poderíamos deixar de pensar nas crianças e na Educação infantil em si, pois entendemos que essa etapa da educação básica “deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade” (Bujes, 2001, p. 21).

Começamos, então, a pensar na rotina para essas turmas de tempo integral, pois algumas atividades precisam ter horários determinados, já que seriam atividades permanentes, como banho, almoço, descanso/sono, parque e janta, e também teriam que encaixar na rotina do CMEI, juntamente com as outras turmas de tempo parcial.

Além disso, pensamos em atividades que contemplassem os espaços fora da sala, pois o horário das crianças no CMEI seria das 7h às 16h30, e elas precisam de momentos ao ar livre, como caixa de areia, quadra e pátio. Pensando no desenvolvimento integral



dessas crianças, buscamos garantir, em nosso planejamento, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na BNCC, e situações às quais as crianças “possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BNCC, 2017, p. 37).

Pensada a rotina, iniciamos a organização das salas de aula, pois agora teríamos que acomodar materiais diferentes, como colchões, lençóis e itens de higiene. Alguns desses materiais foram enviados pela SME, como colchões, e outros foram doação, como lençóis e toalhas. A SME também fez algumas adequações nos banheiros, adicionando mais chuveiros para a hora do banho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concluídas essa fase do planejamento, iniciamos as aulas com um horário reduzido e fomos ampliando de acordo com a adaptação das crianças. Percebemos a empolgação das crianças quando chegou o dia de dormir na escola, pois já chegavam perguntando: “É hoje que vamos dormir aqui?”, e outras felizes exclamavam: “Oba! Vamos dormir aqui!”.

Apesar de todo planejamento e estudo, inúmeras mudanças foram ocorrendo durante as primeiras semanas de aula, pois muito do que planejamos não funcionou na prática, nos fazendo retomar o planejamento e também as estratégias a cada novo desafio. Tivemos que ajustar alguns horários dentro e fora da sala, reposicionar cadeiras e armários para melhor circulação das crianças, fazer um rodízio com as estagiárias do CMEI para que as professoras tivessem seu horário de almoço e descanso, além de mudar, quase que semanalmente o horário de planejamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos citar como positivo o envolvimento das famílias e o comprometimento com a maioria das solicitações feitas a elas. O empenho das professoras das salas também foi um grande ponto positivo, pois abraçaram com amor as crianças e se mostraram resilientes diante dos inúmeros desafios. A presença das estagiárias foi algo de suma importância, pois ajudam nos momentos de banho, sono e alimentação das crianças, além do apoio nos intervalos das professoras.

Como pontos negativos dessa experiência, podemos citar o atraso do pagamento das horas extras dos professores, a falta de apoio da SME, e o não repasse de recursos para o tempo integral, o que nos fez ficar algumas vezes sem materiais básicos, como papel, massinha, tinta e cola.

Foi realmente desafiador vivenciar essa modalidade de ensino, principalmente porque nunca tivemos essa realidade antes e nem estávamos com a estrutura física adequada à tal situação. Mas olhando para trás agora, percebemos que essa vivência nos possibilitou ampliar nossa visão e experiência com crianças em tempo integral, nos levando a refletir sobre a qualidade da educação e o atendimento às crianças.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.



BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 13-22.

[1] Diretora Administrativo-financeira do CMEI Prof.^a Marilanda Bezerra de Paiva. Prefeitura do Natal.

[2] Diretora Pedagógica do CMEI Prof.^a Marilanda Bezerra de Paiva. Prefeitura do Natal.

[3] Educadora Infantil do CMEI Prof.^a Marilanda Bezerra de Paiva. Prefeitura de Natal.



DAS VIVÊNCIAS CULTURAIS INDÍGENAS ÀS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL POR CRIANÇAS PEQUENAS

Eloá Evangeline dos Santos^[1]
Anne Louise Evangelista da Silva^[2]
Neyse Siqueira Cardoso^[3]

Palavras-chave: Povos originários. Cultura indígena. Educação Infantil. Práticas educativas. Linguagem oral.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a cultura indígena foi relegada a um processo de negação e silenciamento em diversos segmentos da sociedade, incluindo as instituições de ensino. Embora a Lei nº 11.645 estabeleça a obrigatoriedade da abordagem da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo escolar, sua obrigatoriedade legal se restringe aos níveis de Ensino Fundamental e Médio, evidenciando a ausência de uma exigência legal específica para esse nível de ensino.

Em consulta aos documentos normativos que regem as práticas educativas no nível da Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), observa-se que, ao longo de todo o documento, não é destacada a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena para as crianças pequenas. Assim, os saberes referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas não são elencados, de forma específica, como objetivos de aprendizagem, ainda que esteja implícita a relevância dos estudos sobre a diversidade étnico-racial no tópico “Respeito à Diversidade”, que enfatiza a aceitação do outro em suas diferenças e particularidades.

Analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificam-se, no subtópico em que são definidos e descritos os campos de experiências, orientações genéricas sobre o trabalho relativo aos aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena. No item em que é descrito o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, são encontradas instruções sobre a necessidade de propiciar às crianças experiências e interações com grupos sociais diversos, sem fazer especificações aos povos originários e afrodescendentes.

As lacunas encontradas nos documentos oficiais que regulamentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil reflete um cenário em que a valorização da cultura indígena e de matrizes africanas ainda carece de reconhecimento e inserção efetiva nas práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

Embora a obrigatoriedade legal seja restrita aos Ensinos Fundamental e Médio, o educador pode tornar possíveis propostas educativas que enfatizem aspectos da história e cultura afro-brasileira e indígena ainda na Educação Infantil, possibilitando, às crianças pequenas, experiências para que reconheçam e valorizem as contribuições desses povos para a pluralidade cultural brasileira, bem como corroborando para a disseminação de suas



culturas e identidades, desafiando estereótipos e contrapondo-se a narrativas históricas distorcidas e preconceituosas.

Ampliando as orientações previstas pelos dispositivos legais, ao longo da experiência do estágio supervisionado na Educação Infantil, acompanhamos crianças da Turma III matutino do Núcleo de Educação da Infância (NEI) - Colégio de Aplicação da UFRN. O tema de pesquisa eleito por esse grupo era “Povos Originários do Brasil”. Diante desse contexto, o presente relato tem como objetivo apresentar algumas das práticas pedagógicas vivenciadas com as crianças, as quais visaram a identificação e a valorização da diversidade dos povos originários e de suas culturas, reconhecendo-os como protagonistas de suas trajetórias históricas e contribuindo para o debate e a implementação da Lei 11.645, anteriormente mencionada.

No que concerne à escolha das práticas pedagógicas, optamos pelas que evidenciaram um maior engajamento e protagonismo das crianças e professoras (comunidade de aprendentes), gerando aprendizagens significativas, por partirem das histórias de vida dos educandos e de seus conhecimentos precedentes.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este resumo apresenta um recorte das práticas pedagógicas vivenciadas no Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia da UFRN, em uma turma de nível III (crianças de 4 a 5 anos), no NEI. A partir de uma abordagem qualitativa e descritiva, buscamos observar situações didáticas nas interações entre educandos, professores e demais envolvidos na construção de saberes sobre a cultura dos povos originários (como pesquisadores e indígenas convidados), a fim de analisar como aspectos culturais e interacionais influenciam o desenvolvimento da linguagem oral. No que tange aos procedimentos, tratou-se de uma pesquisa participante, com metas construídas coletivamente e comunicação horizontal entre os envolvidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Turma III esteve envolvida no desenvolvimento do tema de pesquisa mencionado ao longo de todo o ano letivo de 2024. As professoras relataram que, à medida que exploravam a cultura indígena, novas curiosidades surgiam, evidenciando a complexidade do conhecimento. Inserimo-nos nesse processo para aprofundar a vivência e compreensão das práticas culturais indígenas.

Nesse contexto, participamos do planejamento e execução de atividades pedagógicas envolvendo manifestações culturais dos povos originários, como contação de histórias indígenas e indigenistas (de autores não indígenas), rodas de cantigas, vivências com a dança e ritual do Toré, pinturas corporais e produção de artefatos indígenas, tanto em aulas de campo, quanto em sala, com as professoras.

Com base nos saberes construídos pelas crianças sobre a diversidade indígena, buscamos enriquecer essas vivências com intervenções focadas na oralidade, pois “os povos indígenas são povos da oralidade” (Munduruku, 2023). Apesar da riqueza de suas narrativas, essas tradições seguem silenciadas no universo literário. Para esses povos, o conhecimento é passado por meio de histórias que preservam valores e modos de vida



(Jecupé, 2020). Assim, a oralidade atua como resistência cultural, mantendo vivos os saberes indígenas.

Partindo dessas assertivas, optamos por trabalhar a contação de uma lenda indígena, utilizando palitoches para estimular a participação e a interação das crianças. Em seguida, motivamos as crianças a produzirem uma nova versão para essa lenda, narrando-a do modo como tinham registrado em suas memórias. A nova versão foi contada oralmente, gravada com um celular e, depois, ouvida em grupo para revisão. Ao ouvirmos essa narrativa oral, gravada pelas crianças, observamos que elas foram incorporando, ao enredo da lenda autoral, palavras e expressões aprendidas ao longo dos estudos sobre as culturas e diversidade dos povos originários. Essas aprendizagens e o enriquecimento de seus vocabulários foram efetivados mediante processos de interações verbais com representantes de povos indígenas; pelas participações em práticas pedagógicas intencionais, voltadas para: a leitura/recepção e reflexões sobre a literatura indígena; o acesso e leitura guiada de textos didáticos e científicos que abordam a temática investigada e, ainda, as rodas de conversa e exposições dialogadas, voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural indígena e às reflexões críticas sobre as histórias dos povos originários, seus embates físicos e ideológicos, suas conquistas e desafios históricos.

Com base na escuta da versão da lenda, gravada pelas crianças, construímos a versão escrita no quadro, com mediação de uma professora como escriba, incentivando a expressão dos aprendizes e observando como os saberes sobre as artes e a cultura indígena, desenvolvidos ao longo do tema de pesquisa, eram mobilizados para enriquecer a narrativa recontada, em um movimento de comparação entre a versão anterior, contada pelas docentes com o apoio da obra literária, e a versão autoral infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propiciou reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, em diálogo com o estudo da cultura dos povos originários. As experiências vivenciadas destacam a importância de práticas que valorizem essas culturas desde cedo, promovendo o reconhecimento de seus saberes e contribuindo para um currículo multicultural. Tais experiências didáticas também evidenciam a relevância de promover práticas pedagógicas intencionais que considerem as interações verbais e o acesso à cultura do escrito como elementos centrais para o desenvolvimento das crianças. As análises indicam que o papel do professor, nos processos de interações verbais sobre as temáticas estudadas, vai além da mediação do conhecimento: é oferecer recursos simbólicos e materiais que permitam às crianças, frente à resolução de problemas propostos pelo Tema de Pesquisa, a ampliar seus repertórios culturais, científicos e linguísticos.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2017.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020. 130 p.

MUNDURUKU, Daniel. **A importância da oralidade**. Sesc Guarulhos, 2023. 1 vídeo (1min e 54s). Disponível em: https://youtu.be/FpLMTrkVySw?si=5yi1vZ_VxDMU8VbB. Acesso em: 31 mar. 2025.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia- UFRN.

[2] Graduanda do curso de Pedagogia- UFRN.

[3] Pedagoga. Mestranda em Estudos da Linguagem - PPGEU/UFRN. Professora do NEI-CAp/UFRN.



TUBARÃO FORTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizabete Pereira da Silva^[1]
Nair Lima dos Santos^[2]
Isabel Cristina de Lima Silva^[3]

Palavras-chave: Educação Infantil. Projetos Pedagógicos. Tubarão.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida na turma de Nível III A Integral, do Centro Municipal de Educação Infantil Prof.^a Marilanda Bezerra de Paiva, localizado no Bairro Guarapes, Zona Oeste de Natal-RN, durante os meses de julho a setembro de 2024. A turma era composta por 25 crianças e, dentre elas, três crianças com Transtorno do Espectro Autista. Pretende-se apresentar aqui o relato dessa experiência, que teve por objeto de pesquisa o animal TUBARÃO.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Adotamos como metodologia para esse trabalho o relato de vivência, descrevendo a trajetória da pesquisa desenvolvida na turma.

No CMEI Marilanda, o trabalho com Projetos Pedagógicos tem início no segundo semestre do ano, e cada turma inicia sua pesquisa de acordo com os seus interesses próprios. Na turma de Nível III A Integral, o interesse pelo tubarão surgiu durante uma roda de conversas, na qual as crianças relatavam a ida à praia durante as férias. Comentaram sobre conseguirem capturar caranguejos e peixinhos, mas não viram nenhum tubarão na praia.

A partir daí começou o falatório sobre como é o tubarão, que ele ataca e morde as pessoas, que no mar tinha tubarão grande e forte, e cada um ia comentando o que sabia sobre o tubarão. Com isso, a professora perguntou se gostariam de estudar sobre os tubarões, e a resposta foi unânime em dizer que sim.

O trabalho com Projetos, no CMEI Marilanda, na perspectiva de Barbosa e Horn (2008), percebe a criança como ser capaz, que pensa, compreende o mundo a sua volta e está aberta ao novo.

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. (BARBOSA e HORN, 2008, p.42)



Nesse sentido, entende-se que a aprendizagem se dá por meio das relações significativas e que as crianças são protagonistas do projeto, pois planejam, pesquisam e constroem os caminhos da pesquisa juntamente com os professores.

Diante disso, iniciamos o levantamento das ideias prévias das crianças e posteriormente os questionamentos sobre o tubarão, que se tornaram mais tarde os objetivos específicos da pesquisa. Algumas das questões levantadas pela turma: como é o corpo do tubarão, como respira, como nadam, se comem pessoas, onde moram e se todos os tubarões são iguais. Como objetivo geral da pesquisa destacamos: conhecer o animal tubarão, suas características físicas, habitat, alimentação, reprodução e sua importância para o meio ambiente. A partir das ideias prévias e dos questionamentos iniciamos a pesquisa sobre o tubarão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabíamos que o lúdico precisava estar presente, então, além de documentários e muitas figuras, tivemos a presença de algumas pelúcias de tubarão. As crianças observavam o corpo do tubarão, percebiam as partes, os formatos e relacionam ao corpo de outros animais e também ao próprio corpo.

Quando descobriram que os tubarões não comem pessoas, as crianças ficaram muito felizes e acharam interessante o fato de eles atacarem por pensar que os humanos eram outros animais, como por exemplo os surfistas, que parecem tartarugas, se olharmos de baixo para cima.

Outro fato curioso é que elas amaram descobrir, foi que existem muitos tipos de tubarão, de muitos tamanhos e formatos. O tubarão branco tem uma das mordidas mais fortes do mundo, fato que deu nome ao projeto: Tubarão Forte. Descobriram também que os tubarões têm várias formas de nascer, podendo ser de ovos, ovos dentro da barriga ou da barriga da mãe. A alimentação também chamou a atenção, pois acharam interessante o tubarão-baleia, o maior tubarão do mundo, alimentar-se de animais tão pequenos, como o plâncton e peixinhos.

Um dos tubarões que a turma mais se interessou foi o Tubarão-martelo, porque ele tem a cabeça diferente e olhos separados. As crianças o escolheram para fazer uma releitura coletiva e para apresentar no dia da culminância. A cada nova descoberta, as crianças produziam registros diversos, como cartazes, releituras, desenhos, modelagens, brincadeiras e, assim, a memória da pesquisa ia sendo construída.

Identificar e escrever as letras das palavras estudadas, desenhar e modelar os tubarões, fazer rimas e adivinhas com os diferentes tubarões que lhes eram apresentados, brincar nos diferentes espaços do CMEI imaginando nadar no mar aberto... Foram tantas vivências e experiências compartilhadas que não cabem em um simples relato.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o projeto foi de grande valia para as crianças. Elas demonstravam interesse e alegria a cada nova descoberta. Observamos maior empolgação para produzir os registros, e também maior desenvolvimento da linguagem oral e socialização.

Durante a Festa da Família, evento anual do CMEI, a comunidade escolar pôde ver um pouco das produções das crianças durante a pesquisa, e percebemos as crianças



encantadas com as próprias produções e os pais admirados pelo que os filhos foram capazes de criar e aprender. Trabalhar com projetos pedagógicos possibilita esse sentimento de pertencimento e de “sou capaz”, algo tão necessário na Educação Infantil.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

[1] Educadora Infantil do CMEI Prof.^a Marilanda Bezerra de Paiva. Prefeitura de Natal.

[2] Diretora Administrativo-financeira do CMEI Prof.^a Marilanda Bezerra de Paiva. Prefeitura do Natal.

[3] Diretora Pedagógica do CMEI Prof.^a Marilanda Bezerra de Paiva. Prefeitura do Natal.



A METODOLOGIA DO TEMA DE PESQUISA E AS CRIANÇAS PEQUENAS

Bárbara Rainara Maia Silva^[1]
Úrsula Gabriela Dantas de Menezes^[2]
Maria Clara Alves da Silva^[3]

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças. Práticas Pedagógicas. Tema de Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto consiste em um relato de experiência e tem por objetivo refletir sobre as possibilidades com o Tema de Pesquisa, abordagem metodológica utilizada no Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN). Para tal, apresentamos algumas das experiências vivenciadas ao longo deste ano numa turma de Educação Infantil da referida instituição, cujas crianças compreendem a faixa etária dos quatro aos cinco anos de idade.

O Tema de Pesquisa foi adotado pelo NEI na Reestruturação Curricular da década de 1980. Inicialmente implementado na Educação Infantil e posteriormente no Ensino Fundamental, ele é considerado o “fio condutor” do trabalho pedagógico e articula três dimensões: os conhecimentos socialmente produzidos, o contexto sociocultural das crianças e os aspectos referentes aos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Rêgo, 2020). Assim, a criança assume um lugar central, o que favorece que o seu processo de apropriação dos conhecimentos seja oportunizado de modo contextualizado e significativo, pois parte da escuta atenta dos seus interesses, articulando suas hipóteses e curiosidades.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O relato aqui apresentado compreende experiências vivenciadas ao longo do primeiro trimestre de 2025, numa turma composta por 20 crianças, duas professoras de referência e uma bolsista de apoio às práticas pedagógicas.

Iniciamos o ano letivo propondo atividades com foco no acolhimento das crianças, com o intuito de favorecer seus processos de inserção e adaptação. Ao longo destas atividades, foi possível construir vínculos afetivos com a turma e gradativamente conhecer seus interesses e curiosidades.

Em nossas observações, percebemos que o grupo manifestava o desejo de investigar e aprender sobre temas variados. Com isso, convidamos a turma para uma roda de conversa e perguntamos a cada criança qual seria a sua sugestão para o nosso tema de pesquisa. Enquanto elas traziam as sugestões, escrevíamos os temas no quadro, questionando as motivações. A partir dessa conversa, elaboramos uma lista com 8 temas, e, por isso, foi necessário organizar um momento de votação para definir qual seria o tema de pesquisa a ser estudado pela turma. Para possibilitar o envolvimento das crianças, utilizamos desenhos associados à escrita para representar cada tema sugerido, os quais foram dispostos no chão



da sala. Em seguida, convidamos as crianças a se posicionarem no desenho que representava o tema de sua escolha. Nesse processo, exploramos noções de estimativas, questionando, por exemplo, qual desenho/tema achavam que tinha mais votos.

As crianças trouxeram suas hipóteses e perceberam que dois temas se destacaram: planetas e animais marinhos. Após esse momento, registramos o voto de cada criança no quadro e, ao final, realizamos a contagem com elas. Finalmente constatamos que o tema escolhido foi planetas e a turma comemorou com entusiasmo. Dialogamos a respeito da votação, enquanto prática democrática, que visa a participação social e uma decisão conjunta, onde prevalece o desejo da maioria. Mesmo as crianças que não optaram pelo tema planetas, demonstraram compreensão desse processo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da definição do tema, passamos à etapa de estudo da realidade (ER), “quando cabe ao professor, ou ao organizador da tarefa, ouvir e questionar, entender e desequilibrar os outros participantes, provocando-os a mergulhar na etapa seguinte” (Pernambuco, 1993, p.35-36). Desta forma, dialogamos com o grupo com vistas a captar suas hipóteses e curiosidades (“o que sabemos?” e “o que queremos saber?”) e elaboramos, juntas/os, as questões norteadoras do nosso estudo.

Depois, planejamos estratégias para favorecer o processo de construção de conhecimentos pelas crianças, momento de organização do conhecimento (OC) (Pernambuco, 1993). Além disso, dialogamos com os familiares/responsáveis a respeito do tema escolhido.

Ao longo das semanas seguintes, as crianças compartilharam materiais que versavam sobre o tema, tais como livros e produções construídas junto às suas famílias (cartazes, maquetes) em diferentes materiais. Nesse sentido, organizamos momentos para a socialização desses materiais com o grupo, de forma que cada criança pudesse narrar suas experiências durante a construção em família. Esses materiais ampliaram a curiosidade do grupo e enriqueceram suas experiências com o tema, diversificando os recursos utilizados ao longo das atividades em sala.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema de pesquisa planetas encontra-se em fase inicial e segue em investigação pela turma. Foi possível ratificar a ideia de que os conhecimentos são construídos de maneira dialógica, concreta e contextualizada, e que ambas (professoras e crianças) ensinam e aprendem. Em síntese, o ele nos permite trilhar percursos educativos de forma conjunta e colaborativa, de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da reflexão e da criticidade, além de oportunizar a ampliação das possibilidades de participação social das crianças, de modo que, gradativamente elas passam a compreender os processos democráticos envolvidos na escolha de um tema, bem como se fazer ouvir, contribuindo com suas ideias, hipóteses e saberes, numa atmosfera de reciprocidade.

5 REFERÊNCIAS



RÊGO, M. C. F. D. O currículo em movimento. In: CORDEIRO, S. da S. (Org.). **Caderno Faça e conte**. Natal: SEDIS - UFRN, 2020.

PERNAMBUCO, M. M. C. **Educação e escola em movimento do ensino de ciências à transformação da escola pública**. 1994. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

[1] Pedagoga, mestre em educação, Professora do NEI-CAP/UFRN.

[2] Pedagoga, mestre em educação, Professora do NEI-CAP/UFRN.

[3] Graduanda em pedagogia, bolsista de apoio ao ensino no NEI-CAP/UFRN.



NATAL, TERRA DO SOL E DO MAR, COM SUAS XANANAS AS RUAS A ENFEITAR

Denise Medeiros Dantas^[1]
Andrea Kátia Bezerra da Silva^[2]
Geralda Lúcia C.M de Oliveira^[3]

Palavras-chave: Pertencimento. Cultura. Educação Infantil. Natal.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o projeto anual “Natal, terra do sol e do mar, com suas xananas nas ruas a enfeitar”, desenvolvido no CMEI Professora Stella Lopes da Silva, em 2023. O projeto teve por finalidade permitir às crianças o contato com a cultura local, as belezas naturais e os artistas, pois “não se aprende, senhor, na fantasia, sonhando, imaginando ou estudando, senão vendo, tratando e pelejando” – (LOBATO, 2008, p.35) – desta forma, como cidadãos natalenses, nossas crianças foram conhecer nossa linda cidade, desenvolvendo sentimento de pertencimento e identidade, bem como a valorização de nossas raízes culturais.

Entender a cidade como espaço comum de convívio é também identidade, é conhecer os gostos e costumes de nossa gente, afinal, “essa é uma terra de um deus mar, de um deus mar que vivi para o sol e esse sol está muito perto daqui, venha e veja o quanto pode se curtir” – (trecho da música Linda Baby de Pedro Mendes). Natal é poesia, já nasceu noiva do sol e o que falar da flor xanana que de tão nossa virou lei, em cada canto nos deparamos com ela a embelezar as ruas e avenidas, “sendo está considerada patrimônio simbólico da nossa cidade desde a instituição da lei municipal nº05350/2 de 17 de janeiro de 2002” (Natal cidade da gente, 2020, p.16).

Neste movimento pedagógico, entendemos que “Educação não transforma o mundo; educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo”. (Freire, 1999). Sendo nossas crianças natalenses, pertencentes e assim cidadãos que se transformam e transformam-se no mundo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Iniciamos escrevendo o projeto anual por necessidade pedagógica do CMEI, em respeito a pedagogia de projetos e ao letramento tão comum à nossa prática diária, no entanto, o sentimento de pertencimento e orgulho de nossas raízes se fez parceiro nesta construção e assim, junto com as crianças, exploramos cada cantinho da “Cidade do Sol”. Dividimos o projeto por temas, algumas turmas ficaram com as praias do nosso litoral, outras com o Rio Potengi e outras com os parques da cidade e todas as turmas abordaram a flor símbolo da cidade, a xanana; e a cada tema uma descoberta, um novo caminho a percorrer. Realizamos aulas de campo que possibilitaram vivências significativas, como a ida à praia de Ponta Negra que trouxe para o CMEI as rendeiras da vila, que com seus bilros rendaram



sonhos e entrelaçaram experiências, foi muito significativo esse momento, que possibilitou o conhecimento da música “Rendeiras da Vila” de Carlos Zens, que se tornou o tema do São João, e assim, mantemos a tradição junina, chamando para o xaxado, xote e baião um músico tão nosso quanto as xananas.

Seguimos explorando a cidade e suas possibilidades, onde as crianças tiveram a oportunidade de conhecer a artista plástica Ariell Guerra, que encantou a todos com suas obras, essa experiência resultou numa bela Vernissage. Também estudamos o verdadeiro sentido do Natal em Natal, desmistificando alguns símbolos como o boneco de neve, aqui não tem neve, mas tem areia, tem praia; não tem henas, mas tem cavalos; não tem trenó, mas tem carroça. Temos certeza que o trabalho realizado com nossas crianças possibilitou ricas aprendizagens e momentos únicos que ficarão para sempre na memória. Participaram desse projeto 400 crianças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho foi de grande valia ao fim proposto, foi notório o brilho nos olhos das crianças e professoras a cada descoberta, a cada novo lugar que exploramos juntos. Durante o projeto, percebemos que nem mesmo os pais e professores sabiam sobre a história de nossa cidade, fizemos o resgate histórico vivencial, muitas conversas informais, memórias vivas, que muito contribuíram para o desenvolvimento da prática; não podemos esquecer dos nossos sabores: a ginga com tapioca degustada na redinha pelas mãos de uma de suas moradoras mais antiga ao som do mar, aprendemos e nos divertimos com as belezas naturais. Neste processo, nossas crianças se descobriram artistas, pintaram, bordaram, brincaram e assim construíram aprendizagens com muito letramento, as hipóteses silábicas surgiam a cada vivência, despontando em letras, textos e contextos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto foi muito importante para a valorização da cultura local e o entendimento da nossa cidade como campo fértil das artes e manifestações culturais. Antes do projeto víamos o crescente hábito de buscar fora, artistas para estudar e homenagear, e isto ficou imensamente marcado quando estávamos a planejar o São João, pois não abordamos as músicas tradicionais, mas ao fim do festejo, todos estavam maravilhados com tudo que experienciaram, a comunidade escolar com as músicas de Carlos Zens na ponta da língua e esse orgulho de ser natalense renovado. Muito se diz que não valorizamos a cultura, mas como uma criança irá valorizar se não for disponibilizado a oportunidade para isto, foi mágico para as crianças o contato com artistas que eles ouviram e trabalharam em sala de aula, vê Ariell Guerra no CMEI, os fez sentir valorizados, eles se viram como artistas produtores de cultura e arte.

5 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 23º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.



LOBATO, Monteiro. Texto: “Camões”, in: **Mundo da lua**. São Paulo: Globo, 2008.

CARVALHO, Vangillye (org). **NATAL: Cidade da gente**: estudos regionais: livro 1: ensino fundamental II: anos finais. 1. Ed. Fortaleza, CE: Didáticos Editora, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1º Ed. São Paulo: Contexto, 2022.

^[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Natal-RN.

^[2] Professora da Rede Municipal de Ensino de Natal-RN.

^[3] Professora da Rede Municipal de Ensino de Natal-RN.



BRINCANDO COM PASSARINHOS: UMA PESQUISA COMPARTILHADA POR CRIANÇAS E PROFESSORAS

Rayssa Maria Anselmo de Brito^[1]

Danieli D'Aguiar Cruzetta^[2]

Palavras-chave: Investigação temática. Docência compartilhada. Protagonismo infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de prática de pesquisa com crianças a partir de uma docência compartilhada entre professoras das turmas do infantil 3, 4 e 5 do turno da tarde, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os passarinhos fazem parte do cotidiano da instituição e sempre que as crianças estão no parque, observa-se elas escutando os diferentes cantos, olhando a diversidade e discutindo sobre suas características. A partir dessas observações as professoras perceberam o interesse das crianças pelos pássaros e elaboraram juntas um projeto de investigação temática. O trabalho coletivo entre as professoras mostrou como é possível qualificar a prática pedagógica a partir do compartilhar e aprender com o outro. Essa partilha entre as professoras, favoreceu o

Romper com o isolamento, a melhora do processo educativo e da prática docente, a ampliação das possibilidades de relação, a colaboração não assimétrica, a autonomia, a corresponsabilidade, o reconhecimento da mútua competência, a atitude de promover mudanças, o reconhecimento e a curiosidade ante o saber do outro (...) a empatia ou a capacidade de se colocar no lugar do outro, o fomentar e gerar relações de confiança. (Hoyuelos, 2019, p. 131).

O trabalho compartilhado entre as professoras, além de potencializar o desenvolvimento profissional de cada uma e do coletivo, proporcionou possibilidades diversas de pesquisa, descobertas e aprendizagens para as crianças, que envolveram o conhecimento científico, meio ambiente, oralidade, leitura e escrita e as artes.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O Campus I da UFPB, onde está localizado o Colégio, conta com uma diversidade de espécies de pássaros. Durante os momentos de parque que são compartilhados entre as crianças, os passarinhos não passam despercebidos pelos pequenos, seja pelos cantos que encantam ou pela diversidade de espécies e suas características.



As professoras atentas a estes momentos de conversas, observações e pesquisas das crianças, propuseram o tema para se tornar uma investigação, no qual poderiam realizar pesquisas e descobertas, respeitando a faixa etária de cada turma. A proposta de investigação temática, contou ainda com a parceria do projeto de extensão “Passarinhando – Aves UFPB”, no qual os sujeitos envolvidos tiveram a oportunidade de aprender a “passarinhar” e observar pássaros ao ar livre.

As crianças participaram de propostas que envolveram a observação de pássaros, a pesquisa sobre algumas espécies, atividades para reconhecer o som e as características dos pássaros, conhecer músicas, obras de arte, poesias e quadrinhas que tinham como tema os pássaros.

Cabe salientar, que por meio da investigação temática, as professoras puderam articular os diferentes campos de experiências de forma integrada contemplando os objetivos de aprendizagens descritos em sua Proposta Curricular (CAp-EBas, 2023).

Por fim, o projeto culminou em uma linda exposição e a produção de um livro, no qual foi narrado as vivências e experiências da investigação temática, contendo um catálogo das aves observadas, elaborado pelas crianças, desenhos, quadrinhas e uma história criada por cada turma, além de registros fotográficos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os resultados a serem destacados por meio dessa vivência, ressaltamos o envolvimento das crianças com a temática dos passarinhos, uma maior conscientização com relação ao cuidado com a natureza, bem como o envolvimento das famílias, que passaram a estar mais sensíveis ao canto e a beleza dos pássaros de seu cotidiano.

Foi ressaltado entre as famílias o envolvimento e a capacidade das crianças de relatarem suas novas descobertas entre a família, demonstrando assim a construção de uma aprendizagem significativa (Moreira, 2023) e que reverbera no cotidiano da escola ainda nos dias atuais.

Para as professoras as aprendizagens dizem respeito ao desenvolvimento profissional e da construção de uma identidade docente que se construiu em uma prática coletiva,

A aprendizagem profissional destes saberes em/para a ação docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização. (...) a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares. (Formosinho, 2009, p. 9).

O processo formativo foi muito significativo para as três professoras, que trocaram saberes e experiências e aprenderam com os pares, em uma prática de investigação temática que respeitou a especificidade da faixa etária de cada turma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Após refletir sobre a vivência da investigação temática junto às crianças destacamos a contribuição dessa proposta metodológica com crianças pequenas, no sentido de construir um currículo na Educação Infantil que considere os saberes das crianças, seus interesses e questionamentos e que as instigue a aprender e buscar novas descobertas.

Ressaltamos ainda a potencialidade formativa presente numa prática pedagógica que rompe com a cultura do isolamento docente e que se construa de forma colaborativa e qualitativa.

5 REFERÊNCIAS

CAP-EBAS. **Proposta Curricular da Educação Infantil**. UFPB. 2023.

FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto - Portugal: Porto Editora, 2009.

HOYUELOS, A. Compartilhar o trabalho: a dupla educativa. In: HOYUELOS, A. RIERA, M. A. **Complexidades e relações na Educação Infantil**. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. Lf Editorial, 2023.

^[1] Doutora em Educação e Professora EBTT, do Centro de Educação, da UFPB.

^[2] Doutora em Educação e Professora EBTT, do Centro de Educação, da UFPB.



PERCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO CUIDAR-EDUCAR DE DOCENTES QUE ATUAM COM BEBÊS EM CRECHES DO RECIFE

Maria Gabriela Souto Silva^[1]

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota^[2]

Palavras-chave: Educação Infantil. Professor de Bebês. Primeiríssima Infância. Creche.

1 INTRODUÇÃO

O entendimento do cuidado como algo indissociável ao processo educativo tem se fortalecido entre os documentos legais que regulamentam as ações na Educação Infantil (Brasil, 2010; Brasil, 2017). Somado a isso, à luz da abordagem Pikler, Brandão e Fidelis (2023) trazem que o cuidar-educar não é entendido apenas como elementos inerentes um ao outro, e sim como um único elemento, “[...] uma vez que cuidar é educar e educar é cuidar” (p. 72). Mesmo com os avanços dessas discussões, o contexto do campo revela, por vezes, o distanciamento entre essas dimensões na prática docente, além da falta de compreensão apropriada no trato relacional com o bebê, incluindo aspectos humanos fundamentais como a escuta atenta, o olhar sensível, a afetividade e a promoção da autonomia (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014).

Diante desse cenário, trazemos um recorte de uma pesquisa realizada que partiu do interesse em aprofundar os estudos sobre como essa relação entre o cuidado e a educação dos bebês é percebida e expressa no fazer pedagógico de professores que atuam em creche. Tendo em vista atender a intencionalidade expressa, objetivou-se analisar as percepções de docentes sobre a relação cuidar-educar com bebês e as implicações da própria formação nessa prática, bem como caracterizar as práticas necessárias para um professor de creche que valora o bebê como sujeito integral e de direitos, apontando possíveis caminhos.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram tecidos a partir de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, com foco na análise da realidade docente dos professores que atuam em creches da Rede Municipal do Recife. A pesquisa investigou três professores de diferentes instituições, utilizando como principais técnicas de coleta de dados a observação do campo e a entrevista semiestruturada. Os critérios utilizados para seleção dos participantes foram os diferentes tempos de formação e de exercício da profissão, além do recorte de gênero. Para a interpretação dos dados obtidos e confrontados, adotamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que compreende um conjunto de técnicas voltadas à inferência sistemática e objetiva das mensagens comunicadas. Essa abordagem revelou-se essencial para identificar padrões, crenças e experiências que emergiram das



expressões dos educadores e das percepções a partir das entrevistas e das manifestações observadas na atuação com os bebês.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das ações observadas e dos recortes das falas dos docentes, ficou evidente que a relação cuidar-educar é concebida e praticada de maneiras distintas pelos professores investigados (P1, P2 e P3), refletindo suas compreensões individuais sobre a prática com bebês. Enquanto P1 demonstra uma compreensão integrada dessas dimensões, participando ativamente dos momentos de cuidado com intencionalidade pedagógica e sensibilidade afetiva, P2 e P3 apresentam uma visão mais fragmentada, nas quais o cuidado é interpretado a partir de uma lógica higienista e tende a ser delegado às educadoras auxiliares, desvinculado da ação docente. As diferenças apresentadas, levam à reflexão sobre o percurso formativo dessas docências e reforçam a necessidade de uma formação crítico-reflexiva (Freire, 2001) e humana (Nascimento; Mota, 2023) que englobe os aspectos indispensáveis a essa prática, defendidos ao longo deste trabalho.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribui para o avanço das investigações sobre a formação e a prática docente com bebês, tema com exploração limitada no âmbito da produção científica nacional, sobretudo no contexto nordestino. Ao evidenciar como a relação cuidar-educar é percebida e concretizada por professores em creches do Recife, a pesquisa amplia o debate sobre a necessidade de processos formativos que valorizem o trabalho com os bebês de forma ética, sensível e integrada. Como ponto forte, destaca-se a escuta qualificada dos docentes e a articulação entre suas falas e algumas práticas observadas. No entanto, reconhece-se como limitação a insuficiente permanência nas unidades educativas para a averiguação minuciosa das relações dos docentes com os bebês, restringindo uma análise mais aprofundada das práticas ao longo do tempo. Para estudos futuros, sugere-se o acompanhamento longitudinal das ações docentes em creches, bem como investigações que considerem também as percepções das auxiliares e famílias sobre o cuidado e a educação na primeiríssima infância.

5 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Tetê; FIDELIS, A. Karolina. A Aldeia da Infância, um espaço de desenvolvimento integral para a primeira infância, um espaço de vida. In: **Diálogos Piklerianos**, São Paulo, v. 3, Red Pikler Nuestra América, 2023. p. 70-73.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche: Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas**. AMGH Editora, 2014.

NASCIMENTO, Mesaque Noronha da Silva do; MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira. **Quando as crianças se apresentam ao educador, que educador se apresenta às crianças? Caminhos para a formação humana na Educação Infantil**. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53769>. Acesso em: 7 out. 2024.

^[1] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.

^[2] Doutora em Educação e Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco.



A EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS AÇÕES PROGRAMA JUSTIÇA E ESCOLA - CARÁTER CONTA

Janaína Silva de Moraes^[1]

Palavras-chave: Educação Infantil. Valores Humanos. Programa Justiça e Escola.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo relatar as práticas pedagógicas da educação em valores humanos desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade do Natal, por meio do Programa Justiça e Escola - Caráter Conta.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A educação em valores humanos é uma estratégia para formar cidadãos que compreendam e valorizem os princípios que fundamentam a sociedade, e que desenvolvam atitudes e solidariedade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 27, inciso I, faz referência à educação em valores ao determinar que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar “A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que a “Educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza.” (Brasil, 2018, p. 8).

O Programa Justiça e Escola - Caráter Conta é o programa de Educação em Valores Humanos da Rede Municipal da cidade do Natal, atuando há 18 anos nas 147 unidades de ensino da capital (CMEIs e escolas), por meio da parceria entre o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte e a Prefeitura Municipal do Natal.

Este programa tem por objetivo promover a vivência dos valores humanos universais, fundamentados na filosofia e metodologia do Caráter Conta, utilizando estratégias e recursos para ajudar a melhorar o bom caráter, as habilidades socioemocionais e acadêmicas de crianças e de estudantes, bem como, colaborar para construção de uma cultura de paz no espaço escolar.

O Caráter Conta surgiu nos Estados Unidos, com Michael Josephson, professor de Direito da Universidade da Califórnia, que fundou o “Josephson Institute”, buscando ajudar os educadores a trabalharem com crianças e jovens, bem como, fortalecer a vida destes com os valores éticos, denominados de os “Seis Pilares do Caráter”: Sinceridade, Respeito, Responsabilidade, Senso de Justiça, Zelo e Cidadania (Caráter Conta, 2024).

Para relatar como se dá a educação em valores humanos nas unidades de educação infantil, foram realizadas observadas as atividades desenvolvidas pelos CMEIs e os dados



do Programa Justiça e Escola - Caráter Conta, além de pesquisas e entrevistas com as gestões das unidades de ensino.

3 RESULTADOS

A vivência dos valores, desde os primeiros anos de vida, proporciona ao indivíduo um afloramento da sua coragem moral, começando desde os primeiros anos de vida e com pequenos desafios. Fazer a coisa certa em pequenos assuntos dá confiança e experiência necessárias para enfrentar desafios maiores, quando vivenciados. Segundo o Programa Caráter Conta a educação em valores humanos não deve ultrapassar os limites da escola e envolver toda a comunidade.

Com esse objetivo, os CMEIs estão desenvolvendo atividades direcionadas para a educação em valores humanos, a partir das concepções e orientações metodológicas do Programa Caráter Conta. São desenvolvidas atividades pedagógicas como contação de histórias, encenações, filmes, curta metragem e músicas, com a temática dos valores. A elaboração do plano anual e as festividades tradicionais dos calendários social e escolar (São João, Dia da Família, Dia do Estudante, Dia das Crianças, entre outras) são adaptadas para contemplar os valores trabalhados no Caráter Conta. As práticas das unidades de educação infantil também evidenciam o uso das mascotes (animal que representa cada valor), para trabalhar os valores, explorando as características de cada animal (camelo, leão, elefante, girafa, canguru e urso) e relacionando-as com os respectivos valores.

Na pesquisa realizada com as gestões de alguns CMEIs percebemos que as unidades que desenvolvem atividades relacionadas ao programa demonstram satisfação com as possibilidades existentes a partir da filosofia e metodologia do Caráter Conta. Relatos como “O programa contribui para trabalharmos valores de forma sistematizada e lúdica com as crianças, funcionários e suas famílias. E assim, contribuir para uma cultura de paz”. (Gestora do CMEI Paulina Engrácia); “O programa contribui de forma positiva para conduzir temas relacionados aos valores humanos e à cultura de paz, tão importante para nossa sociedade atualmente. Por ser um programa com linguagem simples que podemos associar valores a símbolos e cores fica mais fácil de compreender” (Gestora do CMEI Selva Capistrano) e “Inspira planejamentos e projetos que promovem a paz e a sistematização de práticas de boas experiências em relação aos valores humanos” (Gestora do CMEI Moema Tinoco) demonstram a contribuição do Programa para a educação em valores humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Justiça e Escola demonstra ser um caminho, uma possibilidade de reaprender a viver os valores que direcionam vidas e a partir dessa vivência compor relações mais harmoniosas do indivíduo consigo próprio, com os outros e com o mundo a sua volta.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: MEC, 1996.



BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018.

CARÁTER CONTA. **Sobre o caráter conta!**. 2024. Disponível em: <<https://charactercounts.org/about-character-counts/>>. Acesso em: 04 abr. 2025.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Suporte Pedagógico na rede estadual do RN. Professora da rede municipal do Natal. Assessora do Programa Justiça e Escola - Caráter Conta, DAE/SME.



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA CRECHE: UMA AÇÃO EXTENSIONISTA À LUZ DA ABORDAGEM PIKLER

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota^[1]

Danielly Ferreira de Moraes Pinto^[2]

Maria Gabriela Souto Silva^[3]

Palavras-chave: Pedagogia dos Detalhes. Bebês e Crianças. Educação Infantil. Formação Docente. Abordagem Pikler.

1 INTRODUÇÃO

Ingressar na Educação Infantil marca o início de um período de adaptação, ampliação da sociabilidade e descobertas na vida da criança. Diante dessas novas vivências na primeira infância, o educador deve observar com atenção os detalhes do desenvolvimento infantil e criar uma comunicação emocional receptiva e segura; passos indispensáveis para fortalecer o vínculo afetivo. Essas ações, embasadas nos estudos de Emmi Pikler (1969) — que defende a autonomia desde os primeiros anos e compreende a criança como um ser ativo desde o nascimento — exigem autenticidade por parte do cuidador-educador.

Para isso, a formação docente, inicial e continuada, precisa ser reavaliada, especialmente no que se refere à preparação para cuidar e educar bebês e crianças pequenas com base em princípios pedagógicos, já que a Educação Infantil busca o desenvolvimento integral da criança. Diante de tal consideração, o projeto de extensão “Caminhos para a Pedagogia dos Detalhes na Educação Infantil – conexões com a Abordagem Pikler”, foi desenvolvido em 2023-2024 com os objetivos de: oferecer ações de formação continuada e em serviço a profissionais de Educação Infantil, vinculados a redes municipais da região metropolitana do Recife, com base na abordagem pikleriana; e, propiciar ao estudante em formação o protagonismo e a apropriação de saberes e práticas relacionadas aos meandros das relações interativas de vínculo docente-criança. Apresentaremos aqui o percurso dessa ação.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada no projeto de extensão foi desenvolvida em dois itinerários: (i) constituição de um grupo de estudos com profissionais de Educação Infantil (formadores de rede municipal, gestores e coordenadores pedagógicos, docentes, auxiliares de desenvolvimento infantil), docentes e estudantes da UFPE; (ii) vivências formativas no *locus* da creche, inspiradas na discussão teórica e nas trocas realizadas nos encontros do grupo de estudo, atingindo outros profissionais atuantes na Educação Infantil, configurando uma proposta de “formação em serviço”.

Destaca-se na execução metodológica um serviço de atendimento à comunidade (FORPROEX, 2013). Os procedimentos escolhidos visaram a promoção do diálogo entre as



experiências dos acadêmicos de Pedagogia, da docente-coordenadora, dos participantes externos – profissionais atuantes na Educação Infantil –, e da escuta de demandas advindas do contexto desta etapa, fomentando estratégias pedagógicas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, ao longo de um ano, o grupo de estudo foi consolidado, contando com a participação efetiva de 24 profissionais de Educação Infantil, que atuam em redes públicas e 12 estudantes extensionistas do curso de Pedagogia que puderam ampliar suas compreensões teórico-práticas sobre autonomia, movimento livre, segurança afetiva e saúde físico-emocional, em conexão com os princípios da referida abordagem. Além disso, foram realizadas vivências formativas para os educadores de um centro municipal de Educação Infantil, da rede municipal do Recife, que fora selecionado em função do vínculo de uma das participantes do grupo de estudo. As vivências, consideradas formação em serviço, propiciaram uma escuta ativa entre os pares, envolvendo um total de 35 profissionais, desde docentes a auxiliares e estagiários, dando relevo aos desafios da rotina relacional com os bebês e crianças pequenas e ampliando, assim, suas perspectivas atitudinais no cuidar-educar.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que foi exposto, observa-se a importância do diálogo entre universidade e instituições de Educação Infantil, sobretudo no âmbito da formação em serviço, a fim de oportunizar ressignificações sobre as práticas pedagógicas que constituem a dinâmica da unidade escolar. A abordagem pikleriana foi uma aliada potente no trato com as temáticas de caráter afetivo-relacional. Diante dos discursos dos educadores durante as formações, percebe-se, ainda, uma heterogeneidade nas compreensões de educação e cuidado, caminho que aponta para a necessidade de fortalecimento da identidade profissional na Educação Infantil que compreende e expressa, em sua práxis, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar bebês e crianças.

A formação em serviço, contextualizada e significativa, reforçou a intencionalidade do fazer pedagógico com centralidade na criança, evidenciando o brincar livre e a relação privilegiada. Complementarmente, refletimos sobre a relevância do toque e da coreografia afetiva docente enquanto modalidades significativas de comunicação (Tardos, 2016), articuladas com os pressupostos da Filosofia do Respeito (Gonzalez-Mena e Eyer, 2014). A experiência extensionista aguçou a percepção acerca do potencial pedagógico presente nos cuidados essenciais.

5 REFERÊNCIAS

FORPROEX – Fórum de pró-reitores de extensão das instituições de educação superior públicas brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Recife: Editora UFPE, 2013.



GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas. 9. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

PIKLER, Emmi. **Moverse en Libertad**: Desarrollo de la motricidad global. Narcea Ediciones: Madrid, 1969.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. In: FALK, Judith. **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

^[1]Doutora em Educação e Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco.

^[2]Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.

^[3]Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.



VAMOS LER E CONTAR HISTÓRIAS PARA BEBÊS? O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM UMA TURMA DE BERÇÁRIO

Natália Pereira de Oliveira^[1]

Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto^[2]

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan^[3]

Palavras-chave: Prática pedagógica. Berçário. Leitura. Linguagem oral.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho reflete sobre a prática pedagógica no berçário, envolvendo a linguagem oral por meio de leitura e contação de histórias. Assume-se a perspectiva de que ler e contar histórias para bebês permitem o desenvolvimento da linguagem oral, estimulando a ampliação do vocabulário, a compreensão e a produção de sons e palavras. Portanto, é necessário que os bebês participem destas práticas, possibilitando, assim, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, além de despertar o interesse pela leitura desde cedo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O trabalho foi realizado na turma de berçário 2 do NEI-Cap/UFRN, composta por 15 crianças de 1 a 2 anos de idade. Inserida no conjunto das pesquisas qualitativas (Oliveira, 2016) e de cunho descritivo (Gil, 2007), utiliza as narrativas vivenciadas e os registros pedagógicos para observar o envolvimento dos bebês com os livros e analisar o desenvolvimento da linguagem oral. Considera as especificidades dos bebês em um ambiente acolhedor e as formas de brincar com as palavras para descrever as experiências sobre o desenvolvimento da linguagem oral, a partir da leitura e contação de histórias.

No percurso da prática pedagógica, observou-se os bebês, constatou-se o envolvimento com a leitura e contação de histórias e analisou-se o quanto a linguagem oral pode ser desenvolvida por meio destas vivências. Nessa direção, López (2016) aborda a importância das primeiras produções vocais dos bebês, à medida que o professor lê um livro para eles, uma vez que com estas vivências, os bebês soltam gritos, ruídos, balbucios, mostrando o quanto a linguagem e a literatura se escrevem nos ritmos lúdicos do balbucio correspondido.

Por meio do acesso a diferentes livros, em um espaço tranquilo e seguro, os bebês podem ouvir, observar e explorar, emitindo sons, sílabas, palavras e a construção até de frases, demonstrando o quanto a linguagem oral pode ser ampliada nas experiências com leitura e contação de histórias. Nesse propósito, a leitura no berçário constitui-se como uma valiosa oportunidade para ampliação de interações, de sensibilização sobre si e o outro, de experiência afetiva e de desenvolvimento da linguagem (Guimarães, 2016), o que justifica a



presença da leitura e contação de histórias na rotina de uma turma de berçário para que os bebês, desde cedo, explorem o mundo, dando sentidos e significados para o que vê e ouve.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de ler livros para bebês pode representar um desafio, principalmente, ao considerar as características próprias dessa fase; como a exploração sensorial, por meio do costume de levar objetos à boca. Ademais, outro fator que influencia no processo de leitura de livros está relacionado ao tempo de concentração desse grupo, que é curto e pode causar a dispersão das crianças.

Algumas estratégias adotadas para desenvolver o hábito de leitura no berçário consistiram em selecionar livros com enredos mais curtos, a fim de preservar a concentração das crianças, bem como contar histórias que resgatasse elementos já conhecidos, favorecendo a familiaridade e o envolvimento com a narrativa. O estabelecimento de um momento diário de leitura na rotina, além de promover a interação das crianças com os livros, permitia a folheação, a observação das ilustrações, a experimentação das texturas e o contato com diferentes tipos de livros.

Nesse processo, os bebês conheceram os personagens e os elementos principais da narrativa, constituindo-se em ouvintes participativos, atentos e capazes de interagir com os personagens da história, por meio da linguagem oral que se ampliava à medida que íamos lendo livros e contando histórias nas vivências diárias com a turma.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de uma turma de berçário deve utilizar prosódia e linguagem corporal adequadas para tornar a leitura e contação de histórias mais envolventes para os bebês, despertando sua atenção e os incentivando a exploração dos livros.

A leitura e contação contribuem com o desenvolvimento da criança, por meio da ampliação da linguagem oral, do estímulo à imaginação e a criatividade, além de ampliar os laços com o adulto que lê/conta histórias para o bebê, ou seja, proporciona avanços em aspectos linguísticos, sociais, sensoriais e afetivos.

5 REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Daniela De Oliveira. Bebês, interações e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos da Coleção Leitura e escrita na educação infantil: Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC, 2016. p. 49-81.

LÓPEZ. María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos da Coleção Leitura e escrita na educação infantil: Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC, 2016. p. 13-44.



OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

^[1]Graduanda em Pedagogia e Bolsista do Núcleo de Educação da Infância - NEI-Cap/UFRN. E-mail: natalia.oliveira.707@nei.edu.br

^[2] Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN. E-mail: vanessapeixoto@nei.ufrn.br

^[3] Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN. E-mail: anacatharina@nei.ufrn.br



UM É BOM, DOIS É DEMAIS E TRÊS É DESAFIADOR: OS OBSTÁCULOS EM TURMAS MULTISSERIIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O USO DAS PRÁTICAS DO LEEI.

Cloviana Carmoniza Bispo da Silva^[1]

Palavras-chave: LEEI. Turmas multisseriadas. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato trata da prática docente em uma sala de aula multisseriada na Educação Infantil com os níveis 3, 4 e 5 em uma escola do campo na região da Grande Natal no Rio Grande do Norte e realizada em 2024. São vivências com dois direcionamentos metodológicos: o tradicional com uso dos livros didáticos e material impresso, e das práticas do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI.

Dispomos os seguintes objetivos: apresentar as práticas que deram certo com as três turmas e as dificuldades em trabalhar com turmas multisseriadas; apresentar como as práticas das atividades propostas pelos Cadernos do LEEI contribuíram para elaborar atividades que envolvessem os três níveis; expor as principais dificuldades das docentes em trabalhar com as atividades dos livros didáticos e impressões.

Como docentes as vivências foram significativas para compreender as dificuldades e refletir sobre atividades que deram certo. No campo da educação esse relato vem acrescentar as práticas docentes em turmas multisseriadas e como a ajuda das atividades do LEEI contribuíram para unir as atividades direcionadas para as crianças. Vamos dialogar com as leis que regulam a Educação Nacional Brasileira e os Cadernos do Curso do LEEI.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esse trabalho foi desenvolvido através das observações da docente em sua sala de aula, registrado em diário de campo e nos seus planejamentos e planos de aulas. As observações foram realizadas no ano letivo de 2024 em uma turma com 14 crianças divididas em 3 níveis escolares da Educação Infantil. As observações foram feitas através das práticas do uso dos livros didáticos e impressões e as atividades propostas pelo LEEI.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As turmas multisseriadas surgem quando são unidas mais de uma série ou nível escolar em uma única sala. Para Oliveira (2019) a sala multisseriada surgiu para todos terem acesso. Todavia, existem desafios, conforme Oliveira (2019) os obstáculos desse tipo de salas tais como auxiliar os alunos individualmente, planejamentos das aulas, a ausência de materiais didáticos. Comprovamos essa realidade em nossa turma que, ao trabalhar com livros didáticos em dois níveis e impressões, em outro momento evidenciou ser complexo o



planejamento de interesse coletivo para auxiliar as 3 turmas de forma eficiente. Podemos acrescentar que crianças pequenas exigem maior atenção e tempo nas orientações das atividades.

Com a participação no Programa LEEI, que conforme o Ministério da Educação (2024) é uma formação para professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, houve novas oportunidades. Ao iniciar a formação começamos analisar e refletir sobre as práticas em sala de aula e através das leituras dos cadernos pesquisamos vivências para os alunos que visassem os três níveis.

Iniciamos com os poemas e contos com rimas que envolveram todas as crianças no processo de criação das rimas e de textos coletivos. Acrescentamos as leituras de obras literárias pelas docentes com encenações feitas pelas crianças, as danças, imitações, músicas, as cirandas, as músicas de rodas, os trava-línguas e os acalantos, esse último uma sequência didática elaborada com a família, alunos e docentes.

A sequência teve as etapas do dia do pijama, contação de histórias para dormir, músicas instrumentais e o karaokê que as crianças como jurados e responsáveis pelas escritas espontâneas dos nomes dos participantes e as notas. Para Sepúlveda e Teberosky (2016) é importante a escrita espontânea das crianças em seu desenvolvimento.

Outros momentos foram piquenique literário na sombra do cajueiro, que criou um ambiente para estudar, nele acompanhamos o ciclo de vida das borboletas e o efeito da luz e sombra nos objetos. Vale ressaltar que a escrita espontânea era sempre presente nas anotações das crianças no ato de desenhar e contar as histórias das suas obras para os colegas.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com turmas multisseriadas é desafiador para os docentes, são crianças com diferentes idades e etapas da educação em uma sala. É possível observar que lidar com turmas multisseriadas na Educação Infantil com o uso do livro didático é complexo, porém através das práticas do LEEI e as leituras dos cadernos de diálogos foram observados melhoras nos desenvolvimentos das crianças nos campos de experiências lecionados, demonstraram interesses e curiosidades referente a saída da rotina da sala de aula e o uso dos demais espaços escolares para pesquisas que contribuíram para a compreensão das crianças dos fenômenos da natureza e o uso da escrita espontânea.

Para melhor compreender as contribuições do LEEI em sala de aula multisseriadas serão necessárias novas pesquisas e compartilhar as práticas que deram ou não certo nas turmas.

5 REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC institui programa de formação de leitura e escrita — Ministério da Educação. Publicado em 06/02/2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-institui-programa-de-formacao-de-leitura-e-escrita>. Acesso em 14 de abril de 2025.



OLIVEIRA, Francisca Raiane Gomes de. **Salas Multisseriadas: Compreensões sobre a organização da prática docente**. 2019. 47f. Monografia (graduação). Universidade Federal do Semi-Árido. Mossoró. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/3318> . Acesso em 14 de abril de 2025.

SEPÚLVEDA, Angélica. TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: **Criança como Leitora e autoras**/ Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. - 1.ed. Brasília: MEC/SEB. 2016.

^[1]Pós-graduanda em alfabetização e multiletramentos (UFRN).



SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE AS LINGUAGENS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais Lopes de Araújo^[1]
Maria Luiza de Santana Neta^[2]
Andrea Carla Pereira Campos Cunha^[3]

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagens. Sentidos. Brincar.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa com crianças na Educação Infantil, possibilita que possamos ouvi-las a partir das experiências construídas por elas e com seus pares em seu ambiente sócio-cultural, de maneira que o pesquisador/adulto consiga ter uma compreensão profunda dos sentidos construídos por elas em seu contexto de vida (Souza e Castro, 2008).

Compreendemos que as linguagens são constitutivas das experiências infantis, sendo por meio delas que as crianças se expressam de diferentes formas (Gobbi, 2010). As crianças expressam-se através de diferentes linguagens, que podem ser: “gestos, brincadeiras, brincadeiras de papéis sociais ou faz-de-conta, jogos, protagonizados e movimentos”(Araújo, Anjos e Cordeiro, 2023, p. 21).

Como parte de uma pesquisa de iniciação científica sobre as experiências com as múltiplas linguagens das crianças na Educação Infantil, definimos como objetivo analisar os sentidos produzidos pelas crianças sobre as linguagens do brincar observadas no cotidiano de suas experiências na instituição.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo se ancora na perspectiva qualitativa e nos princípios da abordagem sócio-histórica (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003) e prioriza a interação e os processos de elaboração de sentidos dos sujeitos. A pesquisa envolve a escuta das crianças, na perspectiva de Cruz e Cruz (2015, p.157) que buscam “apreender a perspectiva delas sobre diferentes assuntos, inclusive sobre a sua experiência escolar, explorando as suas múltiplas linguagens”.

Para escuta das crianças, realizamos entrevista coletiva semi-estruturada realizada em roda de conversa e apreciação de imagens registradas nas sessões de observação participante feitas anteriormente.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Educação Infantil, localizada no interior do Rio Grande do Norte, em uma turma de pré -escola I, com crianças de 4 e 5 anos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O brincar é a primeira linguagem da criança, é por meio dele que ela aprende e desenvolve outras linguagens (Vigotski, 2007), se expressam com o mundo ao seu redor, e



interagem entre si e com seus pares e se apropriem de práticas culturais em diferentes contextos (Gobbi, 2010).

No contexto da entrevista coletiva com as crianças, em suas vozes sobre os registros, percebemos que a linguagem do brincar se faz presente no cotidiano.

Pesquisadora: E aqui?

HE: A gente tava brincando

Pesquisadora: De que vocês estavam brincando?

TA: Com os brinquedos diferentes

IN: Eu e AN estávamos brincando com os brinquedos

AN: A gente estava brincando de mãe e filha

(Trecho da entrevista coletiva com as crianças da Pré-I, em Setembro de 2024.)

Identificamos que as crianças brincam livremente na sala referência e durante esse momento elas reinventam o mundo com a brincadeira de faz de conta imitando os papéis sociais. É nas brincadeiras de faz de conta que as crianças aprendem, elas trocam experiências utilizando suas linguagens, e assim produzem e reproduzem vários personagens do seu contexto sociocultural (Kishimoto, 2013).

Em um outro diálogo, as crianças nos dizem sobre os momentos de brincadeiras no parque, onde exploram o ambiente e brincam de faz de conta.

Pesquisadora: E aqui vocês lembram o que vocês foram fazer?

TA: A gente tava brincando no parque

HE: Brincando no parquinho

TA: Era em outro parquinho

Pesquisadora: E onde é esse parquinho?

TA: Lá atrás, no parquinho de areia

CR: Lá atrás na areia, lá fora

Pesquisadora: Vocês brincam de que lá?

MI: Na casinha

TA: Tem uma casinha lá que é muito legal

Pesquisadora: Vocês fazem mais o que lá? vocês brincam como?

AN: A gente brinca de fazer comidinha

AN: A gente faz todas as comidas

EM: Eu faço pizza

(Trecho da entrevista coletiva com as crianças da Pré-I, em Setembro de 2024.)

No discurso das crianças, percebemos que no brincar, criam situações imaginárias envolvendo pessoas, objetos e acontecimentos, transitam constantemente entre a realidade e a fantasia para nos contar suas trajetórias de vida. Na investigação essa situação se fez muito presente nas brincadeiras das crianças.

4 CONCLUSÃO

Dessa forma, reconhecemos que no brincar a criança aprende e desenvolve múltiplas linguagens, além de ampliar suas experiências culturais na vivência do faz de conta que não



seriam possíveis no mundo real. Constatamos pois, a partir dos registros e vozes das crianças que as linguagens do brincar se presentificam na sala de referência da pré-escola I.

5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORDEIRO, Ana Paula. Pesquisas com crianças: notas sobre questões teóricas e metodológicas. In: ARAÚJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. (orgs.). **Pesquisas com, sobre e para as crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. de A. **A perspectiva de crianças sobre a creche**. Revista Eventos Pedagógicos. Mato Grosso, 2015.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. **Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas**. Salto para o Futuro, junho, 2013.

^[1]Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). thais.araujo27345@alunos.ufersa.edu.br

^[2]Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). maria.neta67325@alunos.ufersa.edu.br

^[3]Doutora em Estudos da criança pela Universidade do Minho - Portugal. andreacarla39@gmail.com



ARTEFATOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS

Letícia Oliveira da Silva^[1]

Andréa Carla Pereira Campos Cunha^[2]

Palavras-chave: Educação Infantil. Artefatos Pedagógicos. Crianças.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem se firmando como um direito das crianças pequenas e de suas famílias, com função sociopolítica e pedagógica. Desse modo, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, os currículos construídos no cotidiano das instituições devem possibilitar experiências educativas que consideram a curiosidade, a exploração, o manuseio dos diversos artefatos pedagógicos e as múltiplas linguagens (Brasil, 2009).

Compreendemos artefatos pedagógicos enquanto produção cultural da humanidade, categorizados como materiais estruturados e não estruturados, que quando inseridos, disponibilizados e manuseados pelas crianças na escola, instigam exploração, investigação, descoberta, linguagem e aprendizagem (Dantas, Silva e Dantas, 2024). Definimos como objetivo deste texto, analisar os sentidos produzidos pelas crianças sobre artefatos pedagógicos que integram suas experiências cotidianas em uma instituição de Educação Infantil.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Assumimos os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa ancorada na perspectiva sócio-histórica (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003). Na construção dos dados, realizamos uma entrevista coletiva, por meio de roda de conversa gravada com recurso audiovisual.

Este estudo é parte de uma pesquisa de iniciação científica em desenvolvimento, realizada em uma Instituição Pública de Educação Infantil de um município do semiárido potiguar, em uma turma de pré-escola II, composta por vinte crianças com idades entre 5 e 6 anos.

Antes da entrevista coletiva, realizamos sessões de observação participante que serviram de subsídio para estreitar as interações com as crianças e conhecer os artefatos que se presentificam no cotidiano. Com essa estratégia, foi possível garantir e “[...] estabelecer relações de confiança que permitam às crianças fazer pedidos e esclarecimentos e expressar desejos, inclusive o de interromper sua participação na pesquisa.” (Cruz e Martins, 2017, p. 32).

A roda para escuta das crianças teve a participação de 10 meninas e 7 meninos. Elas foram convidadas a sentarem no chão em volta de um pano amarelo. Inicialmente



perguntamos: “O que vocês usam na escola?” “Quais materiais/objetos vocês usam na escola?”. Em seguida, foi criado um contexto mobilizador com alguns artefatos identificados e não identificados nas sessões de observação e pedimos que elas escolhessem aqueles utilizados na escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos diálogos construídos durante a roda de conversa, as vozes das crianças apontam para a utilização predominante da categoria de materiais estruturados, especialmente os materiais da tradição escolar. Ver trechos abaixo:

Pesquisadora: *O que vocês usam aqui na escola?*

Criança JN e PR: *Lápis e caderno.*

Criança MV e MA: *Borracha.*

Criança ME e NK: *Apontador.*

Criança LE: *Folha, Cola, Borracha, Lapiseira.*

Criança NK: *Mochila, estojo.*

(Trecho da Roda de Conversa - Pré-escola II, agosto de 2024).

Esse cenário evidencia a necessidade da existência de outros materiais que possibilitem uma maior variedade de propostas singulares nos contextos educacionais (Zabala, 1998) e consequentemente nos currículos.

As falas das crianças revelam ainda materiais não estruturados e situações onde são utilizados, porém, de forma incipiente. Elas mencionam “tampa de garrafa” no momento das atividades, e quando indagados sobre, acabam apresentando outros materiais que compõem essa categoria. Como no exemplo:

Pesquisadora: *Quais objetos vocês utilizam aqui na sala?*

Crianças ME: *Tampa de garrafa para fazer atividade.*

Pesquisadora: *A gente usa tampinha de garrafa para que na sala?*

Criança MA: *Para colocar na caixa dos ovos. [...] Para trabalhar... colocar na caixinha dos ovos.*

(Trecho da Roda de Conversa - Pré-escola II, agosto de 2024).

Percebemos que a inserção desses materiais que tem sua origem nas práticas culturais externas à escola, sinaliza para a construção de um trabalho pedagógico que os “transforma” em artefatos pedagógicos que mobilizam experiências educativas significativas. Entretanto, não podemos reduzi-los a “atividades” descontextualizadas, é necessário atribuir uma intencionalidade que instigue a pesquisa, exploração e descoberta, afinal, “sabemos que os materiais pedagógicos não são neutros” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 88).

4 CONCLUSÕES

Os sentidos produzidos pelas crianças sobre os artefatos pedagógicos que compõem seu cotidiano na Instituição de Educação Infantil, não residem unicamente nos objetos em si, mas emergem das práticas, valores e interpretações que os sujeitos constroem a partir



de seu uso. A organização e oferta intencional de artefatos pedagógicos por professores, diz muito sobre os currículos que estão sendo vividos.

5 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. LAPLAGE em revista. **Políticas públicas e a voz das crianças**. Sorocaba: UFScar. V. 3. n. 1, jan-abr. 2017.

DANTAS, Aline da Costa; SILVA, Letícia Oliveira da; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Artefatos que constituem o brincar na educação infantil. **Anais do XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste** – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste, 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**, p. 87-111, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** / Antoni Zabala; trad. Ernani E da F. Rosa - Porto Alegre : ArtMed, 1998.

^[1] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). leticia.silva73320@alunos.ufersa.edu.br

^[2] Doutora em estudos da criança pela Universidade do Minho Portugal. andreacarla39@gmail.com



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE “PARECERES DESCRITIVOS”

Jucilene Monteiro da Silva^[1]
Elaine Luciana Sobral Dantas^[2]

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Relatórios de Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação na Educação Infantil consiste no acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças e da prática pedagógica, por meio da observação atenta e do movimento de planejamento, ação e reflexão. Podem ser utilizados diferentes instrumentos de registro, como: portfólios; pareceres descritivos; relatórios individuais ou coletivos, entre outros (M. Freire, 1996; Micarello, 2010; Hoffmann, 2012).

O uso do relatório tem predominado nas instituições educativas, pois este “envolve dados explicativos, fatos sobre a criança, relatos de situações, exemplos de suas falas e brincadeiras e se dá pela narrativa, não por fichas classificatórias” (Hoffmann, 2012, p. 103). O relatório avaliativo deve sintetizar a observação, acompanhamento e registro dos percursos das crianças e das práticas desenvolvidas numa perspectiva mediadora.

Como parte de uma Pesquisa de Iniciação Científica, definimos como objetivo analisar relatórios avaliativos das crianças no contexto de uma instituição de Educação Infantil do interior Semi-Árido Potiguar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo documental fundamentada na perspectiva sócio-histórica (Freitas, 2002). Selecionamos dois relatórios de uma criança da Pré-escola II para análise, considerando que estes são representativos dos demais relatórios escritos pela professora da turma, que é graduada em Pedagogia e trabalha há 32 anos na Educação Infantil na rede pública municipal.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise consideramos as questões propostas por Hoffmann (2012) e Micarello (2010) e elencamos aspectos que precisam constituir os relatórios: inter-relação entre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que norteiam o planejamento e acompanhamento da criança, os campos de experiências e a sua participação; a mediação docente e os percursos de aprendizagem; e o caráter individualizado dos interesses e experiências da criança.

Os registros nomeados como relatórios iniciais e finais, caracterizam-se na verdade como pareceres descritivos, pois restringem as experiências das crianças e a mediação da



professora. Não possibilitam, portanto, a compreensão da inteireza nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. (Hoffmann, 2012). Vejamos no “parecer”:

Relatório inicial - Criança de 5 anos

Sua adaptação ocorreu de forma espontânea no convívio diário com os colegas, é uma criança extremamente sociável e carinhosa, interage muito bem com toda a comunidade escolar, brinca e socializa seus pertences, participa de atividades em grupo e se relaciona muito bem com professores e outros funcionários. Expressa suas ideias, relata fatos ocorridos na vida diária, possui bastante dificuldade na fala, gosta de ouvir histórias e reproduzir as mesmas com sequência lógica, escreve seu nome, diferencia letras de números, corre, pula, salta, sobe e desce com autonomia. (Arquivo das autoras)

Há uma menção aos objetivos de desenvolvimento da criança relativos à habilidade de comunicação, aos processos de socialização, e aos aspectos de adaptação e comportamento, sem fazer referência ao caráter evolutivo e individualizado da criança. Conforme Hoffmann (2012, p. 125), “não há sentido em analisar participação, cooperação ou comprometimento de uma criança desvinculada dos conhecimentos que alcançam ou atividades que realizam.” O que pode ser visto no “parecer”:

Relatório final - Criança de 5 anos

Interação Social e Empatia: *se mostrou cada vez mais capaz de se relacionar com os colegas, mostrando respeito, empatia e ajudando sempre que possível. Sua participação nas brincadeiras coletivas foi muito positiva, e você demonstrou atenção e cuidado com os amigos. Ao longo do ano, se tornou mais responsável, cuidando das suas coisas e ajudando nas atividades diárias. Esse desenvolvimento da autonomia é muito importante e reflete o seu amadurecimento, se destacou na comunicação oral, participando das conversas e histórias ainda com dificuldade na fala devido seu problema.*

Exploração de Números e Quantidades: *demonstrou grande curiosidade e habilidade ao trabalhar com números, reconhecendo e ordenando os números, além de se aventurar em atividades de contagem e resolução de pequenos problemas matemáticos. (Arquivo das autoras)*

O desenvolvimento da criança é descrito sem apontar as intervenções e formas de mediação em relação às atividades propostas. (Hoffmann, 2012). A análise dos relatórios- pareceres descritivos revela uma prática pedagógica e avaliativa centrada em habilidades pré-definidas para as crianças e pouco transparece os seus percursos e processos na construção de saberes e experiências cotidianas.



4 CONCLUSÕES

Observamos a ausência de um olhar atento e sensível e um não “esforço para compreender como é possível proporcionar, a cada criança, experiências mais ricas, que favoreçam seus avanços e um desenvolvimento pleno de suas possibilidades” (Micarello, 2010, p. 09). Nos exemplos analisados não foi possível constatar menções sobre a singularidade da criança, o que nos leva a inferir que não são realizados registros contínuos.

Os relatórios avaliativos analisados se materializam como pareceres descritivos de caráter uniforme e superficial para atender às exigências burocráticas do Sistema Integrado de Gestão da Educação - SIGEduc.

5 REFERÊNCIAS

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, p. 21-39, 2002.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. Espaço Pedagógico, 1996.

HOFFMANN, J.. **A Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na educação infantil. **Portal MEC**, 2010.

[1] Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Angicos/RN.

[2] Professora de Magistério Superior na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Campus de Angicos/RN.



PROJETOS INVESTIGATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Layze dos Anjos Martins^[1]
Risalva Alves Brazão de Azevedo^[2]

Palavras-chave: Projetos Investigativos. Observação. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o sucesso das práticas pedagógicas de Reggio Emília, tem sido referência, aqui no Brasil, considerando que a construção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças acontecem de forma participativa e compartilhada com todas as pessoas envolvidas no processo (Rinaldi, 2020), tendo como base a Pedagogia de Projetos. Essa abordagem coloca a criança em lugar de autoria, de pesquisadora participante na construção do conhecimento. Na mesma direção, os documentos que norteiam os currículos brasileiros propõem que, nesta etapa educativa, as crianças sejam ouvidas e possam expressar desejos, argumentos, escolhas e decisões (Brasil, 2009), a partir de situações concretas do cotidiano.

Dessa forma, temos nos questionado sobre como as experiências investigativas estão sendo desenvolvidas cotidianamente nas práticas pedagógicas. Assim, esse estudo tem o objetivo analisar as experiências de iniciação científica de crianças no contexto de um projeto investigativo desenvolvido em uma turma da Educação Infantil.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, seguindo a perspectiva sócio-histórica fundamentada em Vygotsky e Bakhtin (Freitas, 2002), e nos pressupostos metodológicos de Bogdan e Biklen (1994). Para a construção dos dados, selecionamos um recorte das investigações realizadas durante sessões de observação participante em uma turma com 16 crianças da pré-escola I (entre 4 e 5 anos) em uma instituição pública municipal de Educação Infantil norte-rio-grandense. As observações foram registradas em diários de campo. A investigação integra uma pesquisa de iniciação científica, cujos dados construídos consubstanciam a discussão desse estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a observação do projeto intitulado “O Cavalo e o Vaqueiro”, foi possível acompanhar e reconhecer a relevância do processo de construção do trabalho investigativo junto às crianças. Assim, destacamos as seguintes narrativas:



A professora já havia produzido os cartazes, compreendi, então, que não tive a oportunidade de observar o momento de escuta das crianças, o que me faz recordar que uma fala dela “eu ainda não iniciei o projeto, estou organizando e montando para depois iniciar as atividades” (*Diário de campo*, 17/07/2024)

Essa fala da professora remonta a ideia de incompreensão de que o percurso iniciasse antes mesmo da “organização e montagem” do desenvolvimento do projeto propriamente dito, o qual pode advir inicialmente das observações, de experiências anteriores das crianças ou de interrogações captadas pela escuta de suas falas. Logo, devem ser elaborados com e não para as crianças (Barbosa e Horn, 2008). Ademais, na descrição que segue, percebemos ainda que não há efetivo protagonismo das crianças:

Durante a realização de uma atividade, as crianças receberam árvores feitas de cartolina, as quais possuíam números de 1 a 5. A orientação era que elas pudessem colocar a quantidade de cavalos de acordo com o número das árvores. (*Diário de campo*, 17/07/2024).

Na abordagem com projetos, as atividades precisam emergir as crianças em experiências que instiguem suas curiosidades e que não reduzam os projetos a uma hiperestimulação (Barbosa e Horn, 2008). Por outro lado, na atividade de brincadeira descrita abaixo, é possível identificar a participação ativa e efetiva das crianças:

[...] um determinado grupo, formado por 5 crianças, brincava com cavalos de brinquedo. Eles usavam as peças de lego para fazer um cercado em volta dos cavalos (*Diário de campo*, 17/07/2024).

Nesse recorte, percebemos a brincadeira enquanto uma linguagem carregada de significados construídos acerca do tema pesquisado, a partir dos seus conhecimentos prévios. A seguir, apresentamos outro momento onde a brincadeira é orientada pela professora:

A professora mediu uma brincadeira com as crianças cujo objetivo era tentar acertar o rabo do cavalo no lugar correto, com os olhos vendados [...]. Entretanto, algumas crianças não se sentiram confortáveis com a venda nos olhos. A professora respeitou (*Diário de campo*, 30/07/2024).

Nesse sentido, considerou-se o protagonismo e o respeito às crianças durante a realização da brincadeira. Tal iniciativa vai ao encontro do que é defendido na Abordagem Reggio Emilia, cuja alteridade está em não exercer o controle sobre a criança, e sim, ouvir e acolher as suas escolhas e desejos (Rinaldi, 2020).



4 CONCLUSÕES

Durante o projeto, identificamos práticas que se constituem como experiências investigativas para as crianças, tomando como eixos estruturantes as interações e a brincadeira que se reverberam em aprendizagens significativas. Contudo, observamos, em algumas ocasiões, a ausência de coautoria e protagonismo das mesmas, bem como a falta de ampliação e continuidade sistematizada dos conhecimentos. Logo, concluímos que das atividades realizadas, as crianças demonstraram mais participação e envolvimento com o tema em estudo nas práticas que envolviam brincadeiras livres e não dirigidas.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.

FREITAS, M T de A. A Abordagem Sócio-histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia** : escutar, investigar e aprender Carla Rinaldi; tradução de Vania Cury — 12ªed — Rio de Janeiro / São Paulo:Paz e Terra, 2020.

[1] Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), e-mail: layzemartins9@gmail.com

[2] Mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e-mail: risalvabrazao83@gmail.com



QUADRINHAS NA ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Allana Tamires Alves da Silva^[1]

Palavras-chave: Quadrinhas. Educação Infantil. Tradição oral. Leitura e escrita.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o contato com diferentes gêneros textuais amplia as experiências linguísticas e culturais das crianças. A tradição oral tem papel essencial nesse processo, pois permite à criança brincar com sons, ritmos e sentidos das palavras. Este relato apresenta uma prática pedagógica com o gênero quadrinhas, realizada no ano de 2024, em uma turma mista dos níveis 4 e 5 da Educação Infantil da Escola Municipal Luiz Gabriel da Costa, situada na comunidade rural Lamarão, na cidade de Macaíba. A proposta surgiu a partir do interesse das crianças por rimas e músicas, ao mesmo tempo em que a professora regente participava do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI. Tal proposta, teve como objetivo ampliar a consciência linguística e a criatividade das crianças, culminando na produção de um livro coletivo de quadrinhas autorais.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A prática pedagógica desenvolvida foi fundamentada nos princípios teóricos presentes nos Cadernos do LEEI, que orienta a organização de estudos sobre a linguagem na Educação Infantil, com foco no acesso à cultura da leitura e escrita desde a primeira infância. O trabalho com textos de tradição oral, como as quadrinhas, é valorizado por favorecer o contato com a sonoridade da língua, o ritmo, as rimas e a repetição, elementos fundamentais no processo de apropriação da linguagem. A proposta também dialoga com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que defendem o uso de sequências didáticas como forma de organizar o ensino com base em gêneros textuais. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça a importância do trabalho com múltiplas linguagens e do protagonismo infantil, reconhecendo o brincar, o experimentar e a escuta como formas legítimas de aprendizagem na infância.

O programa formativo LEEI foi ministrado no município de Macaíba pelas professoras formadoras Josia Bezerra do Carmo e Maria Cícera Pereira da Silva, teve como proposta de atividade final de percurso a elaboração de uma atividade que promovesse a experimentação da oralidade, leitura e/ou escrita, utilizando textos de tradição oral e brincadeiras cantadas. Partindo dessa proposta elaboramos uma sequência de atividades pedagógicas que foi desenvolvida em cinco encontros, numa turma mista, composta pelos níveis IV e V da Educação Infantil. Os participantes do estudo são os alunos dessa turma, dez do nível IV e nove do nível V.

No primeiro encontro fizemos uma roda de conversa e começamos a perguntar se eles já conheciam a brincadeira da Vaca Amarela, e recitamos para eles: “Vaca amarela,



babou na panela. Quem falar primeiro, come toda a baba dela”. Todos se conheciam, inclusive costumavam brincar em sala diariamente. A partir daí informamos que se tratava do gênero textual quadrinha, um tipo de poema, composto geralmente por quatro versos, com rimas simples. Explicamos, utilizando uma linguagem adequada para a faixa etária. Em seguida, apresentamos novas quadrinhas acompanhadas de ilustrações, e as recitamos.

No segundo encontro fizemos um caça às quadrinhas. Separamos, em duas partes de dois versos, as quadrinhas trabalhadas no encontro passado e espalhamos pela escola. Os alunos procuraram, encontraram, voltaram para a sala, e a professora fez a mediação, ajudando-os a unir as partes das quadrinhas correspondentes. No terceiro encontro, os alunos deveriam preencher as lacunas que estavam faltando nas quadrinhas que eles encontraram. Essas lacunas deveriam ser preenchidas pelas palavras que rimavam na quadrinha. Coletivamente os alunos “descobriram” qual era a palavra, e do mesmo modo escreviam com a ajuda dos colegas e da professora.

No quarto encontro, foi enviada uma atividade para casa na qual cada aluno deveria escolher sua quadrinha favorita dentre as estudadas, e com a ajuda da família, gravar um vídeo recitando-a e enviá-lo para a professora. No dia seguinte, todos ouvimos e assistimos aos vídeos uns dos outros e recitamos juntos. No quinto encontro, brincamos a brincadeira “Serra, serra, serrador. Serra o banco do vovô. Quantas tábuas já serrou? 1, 2, 3... soltou!”. Cantamos, brincamos, e depois, lemos a letra da quadrinha cantada analisando suas rimas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade despertou grande interesse das crianças. Observou-se o desenvolvimento da linguagem oral, da memória e da criatividade. As produções autorais demonstraram avanços na construção de sentido e nas relações com o som das palavras. A criação do livro coletivo, momento em que cada criança elaborou uma quadrinha a partir de uma rima com seu nome, reforçou o sentimento de pertencimento ao grupo e valorizou a autoria infantil, pois os alunos foram se ajudando nesse movimento criativo. Por fim, o uso da tradição oral mostrou-se eficaz para trabalhar rima, ritmo e expressão, respeitando as características da infância.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática com quadrinhas contribuiu para o enriquecimento das práticas de linguagem e para a valorização da cultura popular na Educação Infantil. A experiência reforça a importância de propostas pedagógicas lúdicas, que considerem o interesse das crianças e promovam sua autoria e participação ativa no processo de aprendizagem.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Leitura e escrita na Educação Infantil**: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2016.



DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Martine; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

^[1] Professora Pedagoga da Escola Municipal Luiz Gabriel da Costa, na Prefeitura Municipal de Macaíba/RN.



VIVÊNCIAS SENSORIAIS COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS: RELATO DE PRÁTICAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS DE 2-3 ANOS

Gilvania Lima de Souza Miranda^[1]
Esthephania Oliveira Maia Batalha^[2]

Palavras-chave: Educação Infantil. Vivências sensoriais. Crianças bem pequenas.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é um relato de vivências sensoriais com crianças bem pequenas da Turma 1 (2 e 3 anos), no Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN), constituída de 20 crianças, duas professoras e uma bolsista (graduanda do curso de Pedagogia), em 2024. O planejamento das vivências considerou o conhecimento que nós docentes tínhamos do grupo e foi referendado na Proposta Pedagógica da Instituição (NEI, 2022), e em autores como Kramer e Barbosa (2016), Barbosa (2014), e Brasil (2018). O objetivo era atender as crianças em suas especificidades, em um ambiente de respeito e cooperação, propiciando a ampliação do conhecimento de si e do mundo (NEI, 2022). As vivências aconteceram em diversos espaços da instituição, permitindo a apropriação do ambiente físico e envolveram ações como: a observação e manipulação de objetos, misturas de ingredientes, movimentos corporais, entre outras situações concretas que incluíam aspectos sensoriais e estéticos. Neste relato pretendemos compartilhar um recorte de nossas práticas, destacando a importância destas para crianças bem pequenas.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As crianças bem pequenas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), são aquelas com idades entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses, um período em que elas aprendem sobre o mundo através da exploração e interação.

A partir dessas observações e registros das características dessas crianças bem pequenas que compunham a turma, percebemos que o grupo tinha um tempo curto de concentração, muita energia e curiosidade durante a exploração de materiais diversos, e por considerarmos que a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização se dão por meio de ações e interações com seus pares e com os adultos, nós propomos algumas vivências sensoriais.

Corroborando com um dos objetivos da BNCC (BRASIL, 2018), que nos diz que na educação infantil é preciso ampliar as vivências e experiências das crianças para possibilitar o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, respeitando os seus direitos de aprendizagem (brincar, explorar, participar, conviver, expressar e conhecer-se), as referidas vivências contemplaram principalmente os objetivos dos campos de experiências como o *eu, o outro e o nós*; *traços, sons, cores e formas*; e *corpo, gesto e movimentos*.



No campo de experiência *traços, sons, cores e formas*, realizamos a produção de “massinha caseira”, modelagem com argila, colagens de papéis com diversas texturas e com elementos da natureza (flores, folhas, galhos e sementes), produção e pintura da tinta de gelo, brincadeiras com água e grude (mistura preparada com goma de tapioca, água e corante comestível) e outras, onde evidenciamos as cores, cheiros, sensações táteis, coordenação motora durante a modelagem e manipulação dos diversos materiais utilizados em cada uma delas. Para Barbosa (2014), essas ações permitem o conhecimento, a apreciação e a produção de saberes.

Em relação ao campo *corpo, gestos e movimentos* exploramos danças com diversos ritmos e criação de passos, imitação de movimentos, realização de circuitos, com o subir e descer objetos; a locomoção, mobilidade e equilíbrio por meios de ações como andar, pular, saltar, correr, etc. Ou seja, em momentos como esses, assumimos que as crianças são produtoras de cultura e histórias e respeitamos o seu potencial criativo (Kramer, Barbosa, 2016).

E no campo *o eu, o outro e o nós*, possibilitamos a formação de vínculos na interação das crianças entre elas e os adultos, a construção da sua identidade perante um grupo, o compartilhar objetos e vivências, a observação e organização dos materiais e a expressão suas emoções e sensações ao manipular objetos que, como nos diz Silva (2023), com todas as suas possibilidades, servem como instrumentos ou recursos para veiculação da expressão humana.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do ano, avaliamos que as crianças construíram o conhecimento de si, de suas possibilidades individuais e coletivas nesse espaço e tempo com a socialização e interação do grupo, a exploração de diversos materiais, e o estímulo à criatividade, imaginação e a construção de valores.

De início algumas famílias não compreendiam o porquê das crianças saírem da sala de referência sujas de tintas, corantes, riscadas com canetinhas ou com marcas de cola, e para isso, foi necessário um diálogo com elas para que compreendessem que o planejamento pedagógico para crianças bem pequenas necessita de manipulação de recursos variados e a imersão nestas em práticas sensoriais.

A cada proposição as crianças demonstravam interesse em realizá-las, e eram estimuladas a observarem as suas produções e as dos colegas, respeitando os limites e possibilidades de cada um.

Os trabalhos manuais, sensoriais e artísticos em geral, se justificam na Educação Infantil por favorecer a ação espontânea da criança, facilitando a sua livre expressão e por permitir a comunicação (Silva, 2023). Nesse sentido, eles contribuem para a formação intelectual e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, utilizando as mais diferentes linguagens.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi vivenciado com e pelas crianças a partir de nossa mediação e intervenção, é que concordamos com os autores que referendam esse texto de que é



importantíssimo o trabalho sensorial com crianças bem pequenas. Não é fácil administrar todas as experiências quando se tem um grupo ativo e cheio de energia, mas por outro lado, é preciso canalizar essas ações para momentos de conhecimentos e aprendizados.

Para tanto, como nos diz Kramer e Barbosa (2016), o planejamento é essencial e principalmente quando ele leva em consideração não apenas os interesses dos adultos, mas quando têm a escuta e o fazer a partir das falas e ações das crianças. Além do planejamento, documentamos essas vivências por meio de fotos, relatórios e outros registros que permitiram uma divulgação do trabalho que vai além do espaço de nossa instituição. Se possibilitamos o espaço para a fala e o fazer das crianças, é preciso demonstrar os resultados desses esforços e construções.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

KRAMER, Sonia. BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Currículo e linguagem na educação infantil**, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7). - Brasília: MEC /SEB, 2016.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (NEI). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Colégio de Aplicação. **Proposta Pedagógica**. Natal: NEI/UFRN, 2022. No prelo.

SILVA, Leideni Nobre da. As artes visuais na educação infantil e o papel do educador. **Revista Mais Educação**. Vol. 6. N.2, abril/2023. Disponível em <https://www.revistamaiseducacao.com>.

[1] Professora do NEI-CAP/UFRN, Mestre em Educação pelo PPGEd/UFRN.

[2] Professora do NEI-CAP/UFRN, Mestre em Educação pelo PPGEd/UFRN.



CRIANÇAS, NATUREZA E CIDADE: (RE)CONEXÕES ANDARILHAS

José Firmino de Oliveira Neto

Laís Vilela Gomes

Luciana Esmeralda Ostetto

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança e natureza. Criança e cidade.

1 INTRODUÇÃO

São Paulo, livro de Calliari e Freitas (2023, s. p.), nos convida a olhar e reconhecer que em São Paulo “[...] tem muita rua, muita indústria, muito comércio, muito prédio bonito, muito prédio feio. Tem favelas, condomínios, rios sujos, rios limpos, áreas verdes, áreas cinzas...”.

Uma cidade como São Paulo pode ser vista como espaço urbano genérico, onde facilmente a individualidade é perdida. Mas, entre contradições, nas relações humanidade-natureza, também é lugar de histórias e afetos. Um aspecto será consenso: há tanto para ver e viver nas cidades! Bastaria andarilhar por elas, como propõem os autores, no livro referido.

Do ponto em que nos situamos, a Educação Infantil, perguntamos: como as crianças vivem as relações cotidianas com a cidade e suas contradições? É fato que as cidades não são construídas para elas, que sofrem com a privação de territórios naturais para brincar-criar-viver (Louv, 2016). A (triste) constatação é o impulso para este manuscrito, que objetiva refletir sobre a relação criança, natureza, cidade no *tempoespaço* da Educação Infantil, a partir da docência e de pesquisas dos autores.



2 CRIANÇAS, NATUREZA E CIDADE: (IN)VISIBILIDADES

A invasão da indústria, da lógica capitalista nas cidades, é denunciada por Krenak (2022). Transformadas em espaços hostis, as cidades produzem pobreza e retiram do ser humano a riqueza da relação com o natural, ou seja, o cultivo de sua própria existência. Nesse cenário, encontram-se as crianças, sofrendo restrições e violências espaciais, sendo desrespeitadas em seus direitos. A tecnologia e a desigualdade socioeconômica nas grandes cidades, tem levado à prática de restringir oportunidades e disciplinar os corpos infantis (Nimrichter; Ostetto, 2024). Em diálogo com Louv (2016), as autoras reforçam que as crianças têm vivido afastadas da natureza e o fato recai negativamente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Outras pesquisadoras falam que as crianças vivem os contextos urbanos como ambiguidade.

Em certos espaços urbanos, são excluídas, limitando-se ao trajeto entre casa e rua; em outros, especialmente nas periferias, ocupam as ruas e vizinhanças, transformando esses lugares em espaços de convivência, amizades e brincadeiras, ou, em alguns casos, em locais de trabalho e comércio de diversos produtos (Gobbi; Pito, 2025, p. 03).

Os dados apontam para a urgência de se problematizar a escassez de espaços e práticas sociais que oportunizem às crianças a viverem a natureza e a cidade, em relações mais empáticas. Nesse prisma, o que cabe à Educação Infantil?

3 CRIANÇAS, DOCENTES, EDUCAÇÃO INFANTIL, (RE)CONEXÕES ANDARILHAS

Ouvindo a sabedoria ancestral, compreendemos: é preciso “mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis” (Krenak, 2022, p. 37), que não silencie outras pertencas e modos de vida. É essencial afirmar: somos sujeitos da cultura e da natureza, e o ambiente natural é “constituído por todos os seres vivos, humanos e não humanos, mas também por seus processos físicos, como o ar, as montanhas e os fenômenos climáticos” (Tiriba; Profice, 2014, p. 48). A Educação Infantil cumpre um papel decisivo na garantia da relação criança, cidade, natureza, cultura e os saberes-fazeres de ontem e de hoje nos encaminham à busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias,



em trilhas educacionais abertas e ao ar livre: desemparedar infâncias é imperativo! Nossas pesquisas e experiências docentes projetaram caminhos tecidos na escuta das crianças e dos professores, em diálogo com os contextos sociocultural e ambiental (Gomes, 2023; Nimrichter; Ostetto, 2024). Abrindo espaço para caminhar e encontrar o território, por meio de registros fotográficos e de outras linguagens, os movimentos teórico-metodológicos propunham olhar o ordinário, reinventar a relação com a natureza-cidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas experiências-investigações revelaram que os espaços institucionais de Educação Infantil precisam (re)organizar suas rotinas, redesenhando tempos, espaços e propostas para que o contato com o mundo natural ocorra efetiva e afetivamente. Para uma educação na/com a natureza e a cidade, que possibilite às crianças experimentarem os sentidos, interagindo com os recursos e patrimônio sociocultural e ambiental ao seu redor, é preciso garantir *tempoespaço*, planejar a mobilidade entre cidade, educação infantil, natureza, crianças e professores(as), vislumbrando saltar os muros da escola. A ocupação do território, como ação pedagógica da Educação Infantil, se expande como via de (re)criação de memórias, e de outras formas de ser no/com o mundo. Assim, desemparedar não é apenas aprendizagem curricular, mas interação dialógica, que conecta sentimento e pensamento: vida!

5 REFERÊNCIAS

- FREITAS, I; CALLIARI, M. *São Paulo*. São Paulo: Barbatana, 2023.
- GOBBI, M. A.; PITO, J. D. Faz parte da Pedagogia? Direito à cidade, infâncias e formação de professores. *Debates em Educação*, v. 17, n. 39, p. 1-21, 2025.
- GOMES, L. V. *Caminhar é encontrar: inventário poético da formação estética pela periferia da zona leste paulistana*. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGEdu/ UFF, Niterói, 2023.
- KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.

XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO.



LOUV, R. *A última criança na natureza*. São Paulo: Aquariana, 2016.

NIMRICHTER, A. C.; OSTETTO, L. E. Para pensar infâncias na natureza: interagir e aprender sensibilidades com as crianças. In: WILLMS, E. E. *et al* (Orgs). *Sementes da arte-educação-ambiental*. São Paulo: FEUSP, 2024.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, A. M. M.; TIRIBA, L. (Orgs). *Direito ao ambiente como direito à vida*. São Paulo: Cortez, 2014.



3.7. GT 04

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL



AS CRIANÇAS E AS RODAS DE CONVERSA: PERNAS DE BORBOLETA E OS SIGNIFICADOS IMPLÍCITOS NO COTIDIANO

Yasmim Gabrielly Silva Oliveira^[1]
Maristela de Oliveira Mosca^[2]

Palavras-chave: Rodas de conversa; Crianças; Infâncias; Educação Musical; Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio é um recorte de reflexões, a partir das experiências em sala de aula, pelo olhar investigativo de uma professora em formação no Núcleo de Educação e Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. As vivências tiveram início durante o segundo semestre de 2024, como bolsista de Iniciação Científica, estudando acerca dos repertórios curriculares dos discentes e docentes nas/com/pelas artes. Desde então, foi neste espaço de partilha de saberes que participei de rodas de conversa com professoras e crianças do quinto ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de música. Nas trilhas percorridas, novas perspectivas de investigação surgiram, me fazendo (re)construir novas maneiras de observação dentro da sala de aula, a partir dos questionamentos acerca daquilo que não enxergamos, ouvimos ou pensamos na primeira vez em que nos colocamos como participantes da aula. Sendo assim, as questões que direcionam a escrita do presente texto são: O que está implícito quando sentamos em roda e nos propomos a ouvir e falar com as crianças? E quais olhares podemos lançar para as variadas possibilidades em sala de aula? Assim, o objetivo desta escrita é refletir, a partir da observação, o que está além do planejamento, sobre o que as crianças estão pensando e compartilhando durante a aula, o que estão descobrindo, e o que compõe os cotidianos das crianças e professores(as) na escola.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa teve apoio teórico baseado no método cartográfico de investigação. Dessa forma, é importante a compreensão da inseparabilidade do pesquisar e intervir, pois “toda pesquisa é intervenção” (Passos; Barros, 2015, p. 17). Sendo assim, com a observação e participação, modifico e sou modificada pela experiência (Kastrup, 2015). Nesse movimento de observação participativa, quando as crianças trazem conceitos, os quais são analisados, discutidos e registrados em um diário de bordo, trazendo a reflexão a todos em volta, modificando o ambiente, me encontro como pesquisadora. Desta forma, a investigação vai sendo conduzida por estas trocas, e nos levando a refletir sobre questões que não estavam prontas de antemão, nos afetando a cada descoberta. “Não é sobre ensaiar e fazer, é sobre se entregar ao vivido” (Mosca, 2024, p. 131).



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muito mais que a partilha/construção de conhecimentos de forma tradicional, as experiências trouxeram a compreensão de uma sala de aula possível em sua existência, ao provocar mais do que estamos acostumadas a observar. Vemos assim que, para adentrar nessas possibilidades foi necessário, primeiramente, compreender o que é importante para as crianças. Ao trazermos as crianças como protagonistas dos processos de ‘*aprenderensinar*’ música, o olhar adultocêntrico perde sua força e o que importa são os significados para as crianças durante as aulas. Nesse trilhar, acolhemos outros ‘*espaçostempos*’ de ‘*aprenderensinar*’ (Alves, 2024), tendo na roda de música o exercício da liberdade, sem as amarras de cumprimento de planos de aulas, mas de invenções, descobertas e significados. Para tanto, legitimamos as crianças e suas particularidades, a partir de um olhar disponível a conhecer os significados dos acontecimentos, das interpretações e das descobertas - pelo/com/no diálogo.

Foi por meio das rodas de conversa que as crianças tiveram a oportunidade de se reunirem e discutirem suas próprias maneiras de sentir e pensar. Ao sentarem com pernas de borboletas na roda, foi aberto um espaço confortável onde crianças e professoras trouxeram sua essência para a aula, tornando-a significativa, com seus próprios significados subjetivos. Warschauer (1993), traz a roda como responsável pela constância dos encontros que propiciam um maior entrelaçamento dos significados individuais. Desta maneira, foi possível notar este entrelaçamento do significativo das crianças e adultos em sala de aula, tornando a aula de música muito mais do que o sentar e tocar instrumentos, entoar canções ou conhecer compositores. Tornou-se então, um espaço para música, movimentos, diálogos e imaginação.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

As experiências compartilhadas trouxeram novos olhares acerca do que está implícito nas interações dentro da escola. Assim, trazendo a reflexão do que estamos deixando - ou não - de observar, quando olhamos de forma vaga para essas interações sociais. É necessário, portanto, analisar quais caminhos trilhamos, o que estamos percebendo, e se estamos dispostos a participar das rodas que ainda estão por vir, modificando e sendo modificados pelas intervenções que ocorrem o tempo todo.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Ainda disciplinas? Por quê? – Pensar essas questões com os cotidianos.

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 19, e23372, p. 1-11, 2024.

MOSCA, Maristela. Repertórios Curriculares: Notas sobre modulações e improvisações.

Pesquiseduca, Santos, v. 16, n. 42, p. 122-136, 2024.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo, 1993.



^[1] Graduanda em Licenciatura em Música. Bolsista de Iniciação Científica Repertórios Curriculares: Processos Formativos Docentes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

^[2] Doutora em Ciências da Educação. Orientadora de Iniciação Científica. NEI-CAP/UFRN.



O LÚDICO E A MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Janaína Silva de Moraes^[1]

Palavras-chave: Lúdico. Jogos. Ensino da Matemática. Anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva relatar a experiência do ensino da matemática de forma lúdica, por meio dos jogos e materiais concretos, vivenciada em turmas do 5º ano de uma escola pública do Município do Natal/RN.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Matemática é, por vezes, uma área vista com certo receio pelos alunos que, frequentemente, apresentam dificuldades de aprendizagem. Barbosa (2009) ressalta a relevância de propormos situações em que a criança possa brincar com a matemática de forma séria, observando regularidades, registrando processos e resultados e matematizando situações, mas sem perder a ludicidade e o prazer em aprender matemática. Para compreender as vivências na escola pesquisada, foram realizados: o levantamento dos jogos e recursos concretos utilizados pelas professoras, o mapeamento dos espaços da escola e entrevistas com alunos e professoras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola, além de aliar trabalho lúdico e a matemática, desenvolve o projeto anual “Brincando com Letras e Números”, destacando que o desenvolvimento das habilidades e competências específicas da matemática está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem, com base na análise de situações da vida cotidiana, de áreas do conhecimento e da própria matemática (Brasil, 2018). No decorrer do ano, as professoras das turmas pesquisadas, utilizaram diversos jogos e materiais objetivando consolidar conteúdos e preparar o aluno para aprofundar habilidades já trabalhadas, tais como: Material dourado, Ábaco, Lata dos percentuais e da Tabuada invertida das operações, Caixa dos Problemas, Roleta das operações, Tangram, Garrafa pet monetária, Pizza de fração, Círculo dos ângulos e porcentagem. Observamos que os espaços da escola também são utilizados para ensinar a matemática de forma lúdica, com a Estação dos Jogos, funcionando no intervalo com jogos de tabuleiro, e o Laboratório de Matemática, compreendendo um espaço com simulação de um supermercado e acervo de jogos e recursos concretos. Nas entrevistas, percebemos que as professoras utilizam os jogos e os recursos concretos com frequência em sala de aula. As falas evidenciam a compreensão e a preocupação com um ensino mais lúdico e significativo: “O lúdico é uma



forma atrativa que consegue prender a atenção e o interesse dos alunos, então, para mim, é a melhor forma para trabalhar com o conceito abstrato.” (professora L.) e “O lúdico é extremamente válido para uma boa aprendizagem da matemática. Por isso, busco trazer variados recursos para que tenhamos mais estratégias de acordo com o conteúdo trabalhado.” (professora K.). Na perspectiva dos alunos, os jogos foram importantes para a compreensão dos conteúdos: “Ajudam muito porque é muito mais fácil e mais legal aprender brincando” (aluno A), “A matemática é uma coisa que levamos para a vida. Os jogos facilitaram bastante o meu aprendizado e o entendimento do assunto.” (aluno B). Sobre os avanços na aprendizagem, as professoras revelaram que “Os alunos desenvolvem habilidade de forma mais participativa e internalizam conceitos de forma mais lúdica. Os jogos desenvolvem a cognição, a tomada de decisões, reflexão, tornando o aprendizado prazeroso, com alunos ativos no processo de aprendizagem.” (professora K.). No tocante aos desafios, as professoras destacaram que estes estão associados ao espaço reduzido da sala de aula e material insuficiente e que precisam, por vezes, confeccionar os materiais para atender as necessidades pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, percebemos que, na escola em questão, as atividades lúdicas tem tornado as aulas mais significativas, dinâmicas e atrativas, proporcionando o desenvolvimento adequado do raciocínio lógico, do processo criativo e da resolução de problemas.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ruy Madsen. **Conexões e educação matemática**: brincadeiras, explorações e ações. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.

^[1]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Suporte Pedagógico na rede estadual do RN. Professora da rede municipal do Natal. Assessora do Programa Justiça e Escola - Caráter Conta, DAE/SME.



RODA DE MÚSICA: AS PROVOCAÇÕES E AFETAMENTOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL

Jordana Sara Silva dos Santos^[1]

Evelyn Freitas da Silva^[2]

Palavras-chave: Protagonismo infantil. Formação docente. Arte Educação. Pesquisa com crianças. Educação dialógica.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência, tem como objetivo expor as inquietações de uma arte-educadora em formação inicial, estudante do curso de Licenciatura em Teatro, ressaltando sua vivência como aluna-bolsista de Iniciação Científica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Núcleo de Educação da Infância (NEI), durante as aulas de música junto à turma do quinto ano. Meu primeiro contato com as crianças ocorreu no primeiro semestre de 2024. Logo, percebi que as aulas eram conduzidas de maneira distinta da que eu estava habituada a presenciar, na minha própria vivência enquanto aluna. As crianças eram constantemente questionadas, suas respostas eram levadas em consideração, e suas próprias perguntas recebiam respostas que não se limitavam de a uma verdade absoluta.

A atmosfera das rodas de música se mostrou um ambiente de escuta e abertura ao diálogo, estimulando a criação, o aprendizado e a experimentação. Esta conduta é completamente alinhada com a teoria de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção desse conhecimento (Freire, 1996). A partir do diálogo, tornou-se evidente que o espaço era, para as crianças, um lugar de autonomia. Nessa perspectiva, a pergunta mediadora deste relato veio a ser: como podem as rodas de música com as crianças, afetar na formação de uma docente?

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O método utilizado nesta pesquisa é a metodologia participativa, na qual as bolsistas de Iniciação Científica participam ativamente das aulas junto às crianças, realizando as atividades e práticas propostas, de forma coletiva. Assim, quebram-se as barreiras entre professor e aluno, adulto e criança, promovendo uma ligação mais próxima entre educadoras e educandos e abrindo possibilidades de interação e aprendizagem. A sala de aula torna-se, portanto, um ambiente de ensino em sua plenitude, colocando as figuras de “autoridade” em um local de partilha e não de transmissão unilateral de conhecimento, favorecendo a aprendizagem conjunta.

Com a construção social permeada por uma pesquisa que reconhece as crianças como sujeitos, esta metodologia valoriza sua participação ativa, tornando-as legítimas produtoras de conhecimento. Isso promove novas perspectivas metodológicas para a



pesquisa *com* crianças, e impõe novas exigências, como a necessidade do investigador prever meios de ouvir e citar as vozes das crianças de uma forma respeitosa sem torná-las reféns da interpretação de um adulto (Fernandes; Marchi, 2020).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o semestre de acompanhamento das aulas de música, foi possível observar que o espaço da sala de aula se configurava como um território de trocas afetivas e de construção coletiva do conhecimento musical. A professora promovia atividades em roda, criando um ambiente de acolhimento e participação ativa, onde as crianças eram incentivadas a expressar suas ideias, sentimentos e criações musicais, os exercícios propostos permitiam que elas se tornassem protagonistas.

Como professora em formação, a experiência me possibilitou perceber a importância de práticas que respeitam a voz da criança e potencializam sua expressão artística e cultural. Ao participar das atividades, emergiram provocações que me convidaram a repensar o papel do professor: mais do que ensinar conteúdos específicos, o desafio está em criar ambientes propícios para a construção coletiva de saberes e afetos. Além disso, estar inserida nas atividades junto às crianças, me fez ter a perspectiva de que elas podem nos ensinar muito mais do que imaginamos e, nessas formas próprias das infâncias de ensinar, nos mostram a intuição, a descoberta e, especialmente, a curiosidade.

Nesse contexto, as afetações vivenciadas não foram apenas intelectuais, mas também sensíveis e emocionais, contribuindo significativamente para a construção da minha identidade docente. A prática evidencia que o ato de ensinar e aprender é atravessado por relações humanas, que exigem escuta e abertura para que haja uma troca significativa, capaz de transformar uma trajetória.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as experiências nas rodas de música com as crianças do quinto ano, é notável a (trans)formação docente vivenciada, bem como o compromisso, enquanto pesquisadora, com a escuta sensível e a comunicação dialógica, possibilitando uma (trans)formação conjunta. Por fim, a experiência reafirma a potência da arte como mediadora de processos educativos emancipatórios e a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com hierarquias tradicionais, promovendo ambientes de aprendizagem mais democráticos, afetivos e transformadores, tanto para educandos quanto para educadores.

5 REFERÊNCIAS

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

FERNANDES, N.; MARCHI, R. DE C. **A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.



[1] Graduanda em Licenciatura em teatro. Bolsista voluntária de Iniciação Científica. Bolsista PIBID. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[2] Graduanda em Licenciatura em artes visuais. Bolsista voluntária de Iniciação Científica. Bolsista do Projeto de Extensão Ciclo de Estudos em Música e Movimento: abordagem Orff-Schulwerk. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



A FORMAÇÃO LEITORA NA INFÂNCIA: DIRETRIZES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Eliane Marques Paulo Batista^[1]
Camilla Arcanjo da Silva^[2]
Laís Paula de Medeiros^[3]

Palavras-chave: Formação Leitora. Literatura. Diretrizes Curriculares.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a literatura são elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Por meio destas, a criança pode desenvolver o domínio de diversas habilidades e competências. Segundo Solé (2012, p. 22), “a leitura é compreendida como um processo de interação entre o leitor e o texto”. Nesse sentido, nota-se que a leitura não é um ato passivo. Pelo contrário, ao ler, o leitor interage com o texto, construindo sentido a partir de suas experiências e conhecimentos prévios.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas de leitura ganham ainda mais destaque, uma vez que contribuem para a formação da criança, sua alfabetização, letramento e constrói bases para que constitua enquanto pesquisadora e produtora de cultura. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar e discutir as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas voltadas à formação leitora na Educação das Infâncias, a partir de uma análise comparativa entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020). Nesse sentido, nosso trabalho justifica-se pela necessidade de refletir acerca das diretrizes curriculares que orientam as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais, buscando compreender como elas podem contribuir para a formação leitora nesta etapa.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, pautamo-nos, principalmente, nas contribuições de Isabel Solé (2012), Angela Kleiman (2005) e Regina Zilberman (2006). Apreendemos, a partir do exposto por Solé (2012), que diversos são os objetivos da leitura e que estes determinam como o leitor se coloca diante do texto. Ler por prazer, ler para aprender, ler para se informar, são alguns objetivos explicitados pela autora (Solé, 2012). Kleiman (2005, p.51), por sua vez, destaca como papel do professor que este ajude seus alunos a construírem “histórias de leitura significativas e valiosas”.

As reflexões teóricas das autoras nos possibilitam compreender, com maior profundidade, as múltiplas dimensões da leitura, especialmente, no contexto da formação de leitores críticos e autônomos. Com base nesse referencial, buscamos analisar como essas concepções estão refletidas nos documentos curriculares que orientam a prática pedagógica na Paraíba. Nesse sentido, nosso trabalho está ancorado em uma abordagem



bibliográfica e documental, uma vez que assume como principal fonte para pesquisa os documentos curriculares. Para Gil (2002, p. 45) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de um dos pilares da educação das infâncias, observamos que as diretrizes curriculares visam garantir que a criança tenha não somente acesso à leitura desde a educação infantil, como também propor formas para que esse trabalho ocorra da melhor forma possível. A BNCC (2017) apresenta a leitura (e escuta) como um dos eixos a serem trabalhados na Língua Portuguesa. Observamos que a BNCC destaca a formação do leitor literário em seus objetos de conhecimento e nas habilidades. Destarte, a leitura aparece como base para os processos de alfabetização e ortografização nos anos iniciais.

A proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020), por sua vez, norteia o processo de ensino das instituições do Estado em conformidade com a BNCC. Este documento aponta que a leitura deve ocupar um lugar de destaque na escola e, entre direitos de aprendizagem para o ensino da Língua Portuguesa, aponta o direito à participação em situações de leitura, à apreciação e compreensão de textos do universo literário.

Na Proposta Curricular da Paraíba, destacamos que esta apresenta, ao tratar das possibilidades metodológicas, que é preciso “planejar a prática pedagógica centrada em Projetos de Letramento (PL), que envolvam práticas de linguagem mediadas pela leitura e pela escrita, que congreguem agentes de letramento, capazes de consolidarem os objetivos da aprendizagem” (Paraíba, 2020, p. 119). O documento explica detalhadamente como o docente deve proceder as etapas do PL.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da nossa análise, observamos que os documentos curriculares apresentam uma aproximação quanto à abordagem didática, reconhecendo e assegurando que a formação leitora das crianças deve ser desenvolvida desde cedo. Nestes documentos, constata-se a ênfase nas estratégias de leitura de diferentes gêneros textuais com foco na ampliação do letramento dos alunos nesta fase, bem como na consolidação da alfabetização.

Por fim, através de nosso estudo observamos ainda que, para que a formação de leitores ocorra ainda nos anos iniciais, assim como propõem os documentos curriculares, é essencial a utilização de estratégias que despertem o interesse pela leitura e aproximem a criança do texto literário, nesse sentido, tornando o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.



BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba - Educação Infantil e Ensino Fundamental**. João Pessoa, 2020.

GIL, Antônio carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento ? Não basta ensinar a ler e a escrever ?** Coleção Linguagem e Letramento em Foco. MEC, Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2006.

^[1]Graduanda do curso de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa pelo CCAE-UFPB, elianemarquesbatista1@gmail.com .

^[2]Graduanda do curso de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa pelo CCAE-UFPB, arcanjocamilla@gmail.com .

^[3] Professora orientadora. Docente do departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE/UFPB, laispaulamedeiros@gmail.com .



A RELAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O ESPAÇO PÚBLICO

Emily Aileen de Medeiros Lira^[1]
Cláudia Dantas de Medeiros Lira^[2]

Palavras-chave: Espaços públicos. Infância. Apropriação.

1 INTRODUÇÃO

As transformações na organização da sociedade atual, nas relações de trabalho e nos papéis sociais têm impactado as formas de viver em família, de educar e de cuidar das crianças. Cada vez mais confinadas aos espaços privados, sobretudo nas grandes cidades, elas constroem suas vivências distantes das interações urbanas, diferente das gerações anteriores. Esse afastamento do espaço público tem sido substituído por interações mediadas por telas, reduzindo as experiências físicas, sociais, emocionais e cognitivas das crianças necessárias ao seu desenvolvimento (Oliveira, 2004). Este resumo apresenta um recorte teórico da pesquisa desenvolvida no curso de Arquitetura e Urbanismo (Lira, 2023), com foco na relação entre o espaço público e sua apropriação pelas crianças cujo objetivo é compreender como o espaço público pode favorecer a formação cidadã das crianças, considerando o brincar como prática essencial e direito garantido.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo se propõe a apresentar o recorte teórico da pesquisa realizada, que trata da importância do brincar no desenvolvimento infantil e sua relação com o espaço urbano. Destacamos aqui autores como Oliveira (2004), Almeida (2017), Freedman (2012), Meyer e Zimmermann (2020). O trabalho está organizado em torno de três eixos: a criança e o brincar, a formação cidadã e as escolas como incentivo ao uso dos espaços públicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura evidencia que o brincar é mais do que uma atividade de lazer: é uma atividade que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, além de estimular a criatividade e desenvolver aspectos sociológicos e psicológicos, dentre outros (Freedman, 2012). Assim, “O brincar não é apenas uma necessidade, é direito das crianças”, conforme destaca Almeida (2017, p.42). Por isso, é necessário que todas as crianças tenham acesso a espaços lúdicos oferecidos por meio do poder público e da sociedade como um todo, para que esse direito seja garantido.

Ao permitir interações variadas, o espaço estimula a construção de vínculos afetivos com o território e contribui para a formação da identidade cidadã da criança. Logo, a criança precisa ser encorajada a viver o espaço público, conhecer sua cidade, a cultura que ela está inserida e outras culturas existentes em seu meio, ocupar os lugares e ter autonomia diante deles, observar as ruas, andar nas calçadas, entender as regras de trânsito, criar seus pontos



de referência, aprender sobre o cuidado com a cidade, saber onde jogar lixo, atentar-se para os problemas e enxergar as potencialidades. Com isso, a criança aprende que o papel do espaço público é aproximar, unir, integrar e não segregar.

No entanto, a cidade contemporânea ainda é majoritariamente pensada pelos/para adultos, tornando os espaços urbanos inseguros ou inadequados para crianças. Outro fator, abordado por Quinteiro e Carvalho (2007), é que o adultocentrismo muitas vezes desconsidera as vozes infantis nas pesquisas e nos processos de planejamento. Logo, há a necessidade de mudança, de modo que se passe a enxergar a criança como cidadã, incorporando assim, seus olhares e vozes, e sendo frequente o seu envolvimento no processo participativo para o planejamento e a produção de novos espaços, ou até mesmo a respeito dos equipamentos já existentes. Assim, a escola assume um papel estratégico, pois pode mediar a relação das crianças com os espaços urbanos, levando-as a conhecer, explorar, experimentar e apropriar-se destes na sua cidade, passando a sentir prazer e se sentir seguros ao utilizá-los.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que sendo o brincar a principal atividade do universo infantil, é também essencial para o desenvolvimento emocional, social, motor e cognitivo das crianças. A escassez de espaços públicos apropriados e o aumento da insegurança têm afastado a infância das ruas, praças e parques, afetando negativamente suas vivências e relações. Surge então a importância da escola assumir um papel estratégico e incentivar o uso consciente e valorizado desses espaços, promovendo o desenvolvimento e a cidadania desde cedo. É fundamental que o poder público possibilite a apropriação dos espaços pelas crianças, considerando seus olhares, suas vozes e necessidades nos processos de planejamento. Ao envolvê-las na construção da cidade, promoverá não apenas o seu bem-estar, mas contribuirá, positivamente, para a vida de todos. Como diz o pensador italiano Tonucci (apud Meyer; Zimmerman, 2020, p.9), “uma cidade boa para as crianças é uma cidade boa para todo mundo”.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O Brincar, a Criança e o Espaço Escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria. LATERMANN, Ilana. PETER, Leila. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis. NUP, 2017.

FREEDMAN, Adriana. **O Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

LIRA, Emily Aileen de Medeiros. **Praça terra das crianças: proposta de um espaço público pensado para crianças na cidade de Currais Novos, RN**. Orientador: Emanuel Ramos Cavalcanti. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Departamento de Arquitetura, UFRN, Natal, 2023.

MEYER, Bernhard; ZIMMERMAN, Stefanie. **Cidades para Brincar e Sentar: uma mudança de perspectiva para o espaço**. Tradução: Gehrard Brodt. Brasil 2020.



OLIVEIRA, Cláudia. **O Ambiente Urbano e a Formação da Criança**. São Paulo: Aleph, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

^[1] Graduanda em Pedagogia. UNP. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo. UFRN.

^[2] Doutoranda em Educação. World University Ecumenical.



ENTRE VERSOS E POESIA: A LITERATURA DE CORDEL ENQUANTO POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cleitânia Florêncio da Silva dos Santos^[1]

Palavras-chave: Literatura de cordel. Poesia popular. Ensino e aprendizagem. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a relevância da literatura de cordel no processo de ensino e aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental I. A literatura de cordel é um gênero literário reconhecido como patrimônio cultural brasileiro. Este gênero apresenta características próprias e faz parte da cultura do povo nordestino. Neste viés, este trabalho tem como principal objetivo elencar a importância do uso desse gênero literário em sala de aula, visando uma aprendizagem significativa e a construção de saberes importantes ao desenvolvimento de nossos alunos e alunas dessa etapa escolar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A literatura de cordel é um gênero literário escrito em versos e apresenta uma linguagem popular com rimas e métrica. Chegou ao Brasil por meio dos portugueses e foi na região nordeste que este gênero popular se difundiu e tornou-se tão importante para a preservação da nossa cultura. A esse respeito é importante destacar:

A literatura de Cordel é a poesia popular, herdeira do romanceiro tradicional, e, em linhas gerais, tributária da literatura oral (em especial dos contos populares), desenvolvida no Nordeste e espalhada por todo o Brasil pelas muitas ondas migratórias. Refiro-me, evidentemente, à literatura que reaproveita temas da tradição oral, com raízes no trovadorismo medieval lusitano, continuadora das canções de gesta, mas, também, espelho social de seu tempo. (Haurélio, 2019, p.16)

Assim prosseguindo, ao compreender toda a importância da literatura de cordel para o nosso povo e para a nossa cultura, o trabalho com esse gênero em sala de aula é uma possibilidade de oportunizar aos nossos alunos e alunas o contato com a poesia popular, desenvolvendo a criatividade e fortalecendo a preservação da cultura do nosso povo, além de desenvolver o processo de leitura e escrita. A esse respeito,



Para aprender a ler e escrever, o ser humano precisa apropriar-se do sistema. O sistema é um produto da cultura e o seu uso é uma prática cultural. A criação de memórias do sistema no cérebro depende do ensino e do exercício constante. Para aprender na escola, tanto ler como escrever, é necessário trabalho com as várias dimensões e os vários componentes da escrita diariamente. (LIMA, 2008, p.39).

Diante disso, este trabalho apresenta um recorte do projeto de literatura de cordel desenvolvido na Escola Estadual Prefeito José do Carmo dos Santos, que fica localizada no município de Santo Antônio, RN.

O projeto é desenvolvido de forma anual e tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento de nossos alunos da turma do 5º ano que em parceria com o 9º ano, constroem um livro com os cordéis produzidos. Antes da construção do cordel, os alunos participam de oficinas realizadas pelos professores ou por convidados com conhecimento na área, no qual estudam o gênero e toda a sua estrutura para a partir disso construir suas próprias produções. Essas oficinas acontecem por meio de um cronograma organizado pelas professoras das turmas. É perceptível o quanto o trabalho com esse gênero tem sido importante para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de nossos alunos. Freire (1997, p.23,) destaca que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma”. E é a partir desse pensamento que oportunizamos o conhecimento aos nossos alunos, de modo que sejam protagonistas em seu processo de aprendizagem.

Todos os anos temos uma temática que é abordada durante as produções. E ao finalizar a construção dos cordéis, a escola realiza o lançamento com a participação de todos os envolvidos durante o processo. Após o lançamento os cordéis ficam na biblioteca da escola para que toda comunidade escolar tenha acesso.

Desse modo, o trabalho com esse gênero da literatura popular, surge na escola como possibilidade de impulsionar o processo de leitura e escrita de nossos alunos, assim como também de auxiliar na formação e no desenvolvimento, por meio de práticas que garantam uma aprendizagem significativa e voltada para a realidade por eles vivenciada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Portanto, ao abordar a literatura de cordel em sala de aula, estaremos oportunizando aos nossos alunos reflexões acerca da linguagem oral e escrita, experiências que despertem o gosto pela leitura, além do conhecimento sobre esse gênero literário que é de grande importância para a preservação da nossa cultura.

Sendo assim, a poesia popular, não só pode como deve ser trabalhada em sala de aula, tendo em vista toda a sua potencialidade que carrega consigo.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender toda a importância do gênero literatura de cordel em sala de aula do ensino fundamental, concluímos que o trabalho com a poesia popular é de grande valia no



processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos. Assim, a abordagem aqui apresentada nos faz refletir sobre o quanto é importante valorizarmos e nos apropriarmos da nossa cultura e, ao proporcionar isso nas escolas estaremos contribuindo para uma aprendizagem significativa dos educandos.

5 REFERÊNCIAS

HAURÉLIO, Marco. **Breve história da literatura de cordel**. 3 ed. São Paulo: Claridade, 2019.

LIMA, Elvira Souza. Autonomia e criatividade para as novas gerações: Falar, ler e escrever na perspectiva do desenvolvimento humano. **Revista Aprendizagem**. Paraná, v.2, nº9, nov./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 13-90.

[1] Professora Especialista. Escola Estadual Prefeito José do Carmo dos Santos.



INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Paula Santos Santana^[1]

Palavras-chave: Educação Antirracista. Interdisciplinaridade. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) apresentam princípios para os sistemas educacionais conduzirem suas ações pedagógicas em uma perspectiva antirracista, a saber: consciência política e histórica da diversidade étnico racial; fortalecimento de identidades e de direitos e; ações educativas de combate ao racismo e discriminações, na direção da “[...] compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história [...]”. Logo, impõe-se a oferta “[...] de condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas [...]” (Brasil, 2004, p.18-20). O racismo, como conteúdo histórico e obrigatório nas escolas desde a Lei 10639/03(Brasil, 2003), precisa ser discutido e trabalhado na escola também de forma interdisciplinar, na busca de um ambiente de ações afirmativas aos negros e indígenas e de combate ao racismo. Ações interdisciplinares são importantes nessa luta pois entrecruzam tanto as áreas do conhecimento como os professores rumo a um objetivo em comum na formação das crianças. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência interdisciplinar de combate ao racismo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na Escola de Ensino Fundamental Tabela Expedito Pereira, localizada em Juazeiro do Norte, Ceará, foi proposto um projeto interdisciplinar nomeado “Trânsito sem racismo”, voltado para todas as turmas do 1º ao 5º ano, ocasião em que foram interseccionados os seguintes componentes curriculares: Educação para o Trânsito; Língua Portuguesa e; História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais. O trajeto metodológico do projeto fluiu da seguinte forma: foi realizada uma roda conversa com as crianças sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais. Subsequentemente, foi proposto aos discentes a confecção de panfletos com escrita e semiótica constituídas de valores de equidade étnico-racial, ao que demonstraram empenho e criatividade, tanto na produção textual como na imagem, mediante expressões potentes e emergentes na sociedade: “Diga não ao racismo!; “Racismo é crime!; “Não seja racista no trânsito e em lugar nenhum!”. Após as produções, foi estabelecido um dia para as crianças panfletarem na rua, em frente à escola, auxiliadas por uma faixa com o nome do projeto para



chamar a atenção dos condutores a reduzir a velocidade e prestar atenção ao que estava sendo propagado. As crianças fizeram rodízio para a entrega dos panfletos durante o dia. Nessa ação, toda a comunidade escolar foi atuante, promovendo incentivo e segurança às crianças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da roda de conversa, os treze professores envolvidos no projeto, relataram as queixas dos estudantes sobre várias situações de racismo que vivenciaram ou assistiram com alguma pessoa próxima. Os professores reconheceram a importância de se trazer essa pauta com mais frequência à escola, haja vista fazer-se necessário desprendermo-nos da política do avestruz, sinalizada por Munanga (2005), que implica na ação de amenização do racismo pelos professores e professoras, fortalecendo a naturalização e manutenção deste ato criminoso. No dia da panfletagem, muitos motoristas sorriram, agradecendo com buzinas, parabenizaram o projeto com frases como :”Muito bem!” As crianças se deleitam com tantas positivities. Contudo, um dos motoristas que dirigia uma moto pareceu descontente com a ação, fazendo o retorno para evitar o contato com a campanha. Algumas crianças afirmaram que ele era racista porque fez “cara de mau” para elas. Ferreira (2014, p. 250) expõe: “[...] vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo, e fazer um trabalho crítico no contexto escolar [...]”, bem como na sociedade em geral.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do projeto vivenciado, foi comprovado o quanto é necessário que práticas docentes interdisciplinares estejam presentes no combate ao racismo, quadro persistente que necessita de atividades educacionais que transcendam os muros da escola, e cheguem até a comunidade de forma multifacetada. As professoras reconheceram o valor de ações dessa natureza e, as crianças, para além de conteúdos escolares, aprenderam sobre ser protagonistas de sua história e cidadãs de uma sociedade. Somente com uma educação antirracista as pessoas negras se encontrarão como agentes de sua própria vida, de sua cultura. E as pessoas brancas, por sua vez, entenderão o seu lugar de privilégio, praticando o princípio da equidade. Assim, é determinante elencar saberes nessa construção, estreitando as relações entre os vários componentes que geram o currículo, através de ações interdisciplinares e antirracistas.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de 2004.** 2004.

FERREIRA, A. de J. **Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores.** Revista da ABPN. Florianópolis, SC: ABPN. v.6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. 78ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2024.

LEI, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar. FPOLIS, Agosto 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. (2005). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: SECA

[1] Mestranda em Educação- Universidade Regional do Cariri- URCA. Universidade Regional do Cariri - URCA. anapaulaurcaebano@gmail.com



ALFABETIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UM SABER INDISPENSÁVEL

Ermelina Palhares de Melo^[1]

Palavras-chave: Alfabetização. Psicogênese, Didática, Escola Pública. Ciclo de Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a alfabetização e sua complexidade. A motivação para essa reflexão foi a mudança do olhar nos processos de ensino e de aprendizagem à luz da ciência. O ensino do sistema de escrita e leitura da língua materna é o desafio que o professor se depara a cada pensamento reflexivo quanto ao seu papel de agente social.

É no lugar desse agente que vem a luz a discussão em torno do ensinar a ler e a escrever e a contribuição da Psicogênese da língua escrita. Para tanto, dialogamos com a cientista da educação - Emília Ferreiro (1999), Grossi (2004), GEEMPA² (2010) e Moraes (2014).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nos ancoramos no referencial teórico metodológico de Ferreiro e Teberosky, centrado na psicogênese da língua escrita a qual trata dos processos e formas de aprendizagem da leitura e da escrita, a partir das primeiras concepções das crianças. O acompanhamento do processo de escrita em sala de aula, é o respaldo para a reflexão sobre a alfabetização ora apresentada. A ideia de como se escreve, peculiar ao alfabetizando, é ponto de partida e de chegada, para a alfabetização, entendimento que coaduna com Ferreiro e Teberosky (1999. p. 193) ao apresentar os níveis de escrita, uma representação indispensável ao professor. De acordo com Moraes (2014. p. 54) os alfabetizandos recrutam-se sem dúvida, em sua ampla maioria nas camadas de SSE[3] mais elevado.

Sendo a alfabetização um processo que vislumbra a apropriação da língua escrita é imprescindível ao professor o conhecimento dessa trajetória. No tocante a leitura Ferreiro e Teberosky (1999. p. 22) apontam como sendo uma questão mecânica. Este aspecto precisa ser valorizado no processo da aprendizagem até sua superação. A efetivação da alfabetização, impulsiona o aluno para a apropriação da língua escrita e das demais aprendizagens escolares.

Nessa direção, entendemos que:

Alfabetizado é uma pessoa que consegue ler um texto simples e que consegue escrever um texto, também simples. Para tal, ela precisa associar as letras de nosso alfabeto a mais de dois terços de sons, senão lhe é impossível atingir as habilidades de ler e de escrever um texto simples.



Outrossim, um alfabetizado de verdade entende o que lê, isto é, não é um soletador (GEEMPA, 2010, p. 72).

Esse debate é valorizado e enriquecido, pelo Geempa (2010), e são elaboradas aulas-entrevistas e as didáticas dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, “que tem por base os estudos de Emília Ferreiro”, mas Grossi (2010. p. 65) é enfática ao afirmar que diante das concepções de aprendizagem do professor, só não pode faltar o embasamento teórico. Grossi (2010. p. 66) pontua que “de nada serve instrumentar professores para uma certa prática quando eles não estão senhores da teoria que a embasa”.

Articular a psicogênese e a didática é fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem na trajetória da alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) com seus achados, nos apresentam os níveis de escrita na perspectiva da interpretação da concepção de escrita do aluno, uma valorosa contribuição. É essa interpretação que deve buscar o alfabetizador durante o processo de ensino na alfabetização.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A psicogênese da língua escrita apresentada aos professores brasileiros na década de 1980, é indispensável e deve estar alinhada à prática alfabetizadora junto à didática.

É com Emília Ferreiro que se encontra o divisor de águas, a constatação de que as crianças têm seu pensamento sobre a escrita. Ao propor que as crianças escrevessem sem nenhuma correção, comprovou a trajetória dos níveis de escrita e sua evolução. Assim, ela define o referido processo:

[...] Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que esperava passivamente o reforço externo de uma proposta produzida [...] aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses [...] (Fe 1999, p. 24).

A psicogênese da língua escrita é vital para as ações didáticas rumo à alfabetização, ao analisar a escrita dos alunos, proporcionará situações didáticas que contribuam para a ruptura e consolidação das hipóteses – pré-silábica, silábica e silábica-alfabética e alfabética, que por consequência, gerará a aprendizagem.

4 REFLEXÕES FINAIS

O conhecimento teórico e prático da psicogênese, impulsiona o alfabetizador fazer a transposição didática ao planejar e, avaliar todos os dias, possibilitando constatar a evolução da escrita dos alunos, sua transição e a organização de atividades de rupturas de níveis, o que impede o aluno permanecer por muito tempo em um nível, reafirmando o compromisso profissional com a alfabetização.



5 REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Aula-entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. 2. Ed - Porto Alegre, GEEMPA, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1990.

GROSSI, Esther Pillar. (org.). NUNES, Terezinha et al. **Como areia no alicerce: ciclos escolares**. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

^[1]ermelinapalhares1@gmail.com



O LÚDICO NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Marla de Medeiros Moura^[1]
Ana Maria Martins^[2]
Sára Maria Pinheiro Peixoto^[3]

Palavras-chave: Brincar. Ludicidade. Ensino Fundamental. Transição.

1 INTRODUÇÃO

O brincar é essencial na vida das crianças, especialmente na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, garantir esse brincar nesse processo é fundamental, uma vez que a ludicidade é chave no ensino-aprendizagem, permitindo interações de sentido e significado.

Com o objetivo de contribuir na transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nós, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados ao Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN), vivenciamos algumas estratégias lúdicas, com foco em atividades como jogos e contação de histórias. As ações foram realizadas na turma do 1º ano do Ensino fundamental, turno matutino do NEI-CAP/UFRN, grupo com 21 crianças de 6 a 7 anos de idade. As estratégias mostraram que a ludicidade favorece o engajamento, vínculos, autonomia e adaptação às novas rotinas. Valorizar o brincar nos anos iniciais enriquece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O lúdico permeia todas as áreas do conhecimento, manifestando-se no contexto escolar por meio de jogos, brincadeiras, músicas e outras expressões artísticas, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Rios; Silva, 2018).

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é essencial garantir a continuidade dos processos de aprendizagem e respeitar as singularidades das crianças. Estratégias de acolhimento e adaptação são fundamentais. Assim, surge a indagação: “De que maneira as atividades lúdicas colaboram na adaptação ao ensino fundamental, garantindo o desenvolvimento integral e a continuidade das aprendizagens?”

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) embasa essa reflexão, afirmando que o brincar é essencial para o crescimento infantil, permitindo vivenciar papéis sociais, seguir regras e desenvolver habilidades cognitivas por meio da interação.

A ludicidade, com brincadeiras e práticas criativas, favorece um ambiente seguro e estimulante, sendo um instrumento indispensável nesse processo. O brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental fortalece vínculos, promove socialização e facilita o ensino-aprendizagem.



O objetivo deste relato de experiência é apresentar a relevância da ludicidade no Ensino Fundamental, considerando como as estratégias lúdicas contribuem para a adaptação dessa transição e o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Assim, este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, realizada com bolsistas do PIBID, visando compreender a importância do brincar no processo de adaptação e desenvolvimento das crianças. O relato está estruturado por meio de observações da rotina da turma e intervenções pedagógicas com jogos educativos e contação de histórias, realizadas pelos bolsistas do PIBID.

A coleta de dados foi feita por meio de diários de campo, anotações reflexivas e registros fotográficos autorizados. A interação direta com as crianças permitiu uma escuta atenta, favorecendo a análise de comportamentos e interações nas atividades pedagógicas. Todas as intervenções foram acompanhadas pela supervisora do Programa e demais bolsistas, respeitando as normas éticas do PIBID.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções no 1º ano destacaram jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas que colaboram na adaptação escolar. Através de atividades lúdicas, observou-se avanços na construção do conhecimento, linguagem, laços afetivos e autonomia.

Um dos jogos vivenciados foi o “bingo da letra inicial”. Por meio dele, as crianças foram estimuladas a identificar letras iniciais de palavras, desenvolvendo atenção e escuta ativa. Alguns apresentaram dificuldades, como o reconhecimento do fonema “K” e “Ca”, indicando a necessidade de respeitar ritmos individuais de aprendizagem, o que ainda é comum com esse grupo.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre por meio da mediação social em desafios cognitivos. O jogo funcionou como Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo às crianças refletir, interagir e testar hipóteses em um ambiente acolhedor. A mediação do educador ajudou a superar essas dificuldades, reforçando a importância do brincar para a mediação personalizada.

A narração da história “Eu erro”, de Ruth Rocha, foi um momento importante, apresentando uma narrativa que trata o erro como parte natural do desenvolvimento. A atividade provocou identificação nas crianças, que compartilharam espontaneamente situações em que erraram, entendendo que o erro é inerente à vida e ao processo de aprendizagem. Esta vivência mostra que o lúdico, em conjunto com a literatura e o afeto, potencializa o aprendizado e desempenha papel fundamental na formação ética e emocional dos pequenos. Assim, observa-se que as práticas lúdicas promoveram participação, aprendizagem e acolhimento, confirmando seu papel na adaptação e no desenvolvimento infantil.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das intervenções realizadas, foi possível entender que o brincar, mais do que um simples entretenimento, é uma potente ferramenta pedagógica. A ludicidade, quando integrada de forma sensível ao planejamento docente, contribui significativamente para a



adaptação das crianças, colaborando na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

As práticas observadas mostraram que o brincar favorece a construção de conhecimentos, o fortalecimento de vínculos afetivos, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Portanto, investir em práticas lúdicas no Ensino Fundamental é essencial para garantir uma educação mais humanizada, significativa e eficaz.

5 REFERÊNCIAS

RIOS, Pedro Paulo Souza et al. O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental: a brincadeira deve continuar. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. marla.moura.700@ufrn.edu.br

[2] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. anamariamartinsilva7@gmail.com

[3] Professora do NEI-CAP/UFRN. Supervisora do PIBID, Núcleo Alfabetização Natal. sarapinheiro@nei.ufrn.br



EDUCAÇÃO MUSICAL NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA/PELA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar^[1]
Maristela de Oliveira Mosca^[2]

Palavras-chave: Educação Musical. Currículo. Perspectiva Dialógica.

1 INTRODUÇÃO

A participação ativa das crianças nos processos de ensino e aprendizagem permite-lhes expressar suas ideias, promove um ambiente autônomo e criativo, bem como a troca entre os participantes nesses processos contribui para um desenvolvimento mais significativo da criança e fortalecimento de um currículo que se pretende pautar no diálogo. Tendo ciência de que a Educação é um ato de libertação e diálogo (Freire, 1996), neste trabalho nosso objetivo é analisar os desafios e possibilidades curriculares, tendo como premissa a participação ativa das crianças nos processos de aprender e ensinar música. Os aspectos pedagógicos, institucionais e sua influência no desenvolvimento musical durante as aulas de música é o foco de nossas intervenções.

A criança, na aquisição de sua autonomia, se relaciona com o mundo desde o princípio de sua existência e participa do seu próprio processo de ensino e aprendizagem (Silva et al, 2022). Compreendemos o currículo como um espaço dialógico de construção de saberes, carregando dimensões políticas, pedagógicas e epistemológicas para/na formação dos indivíduos envolvidos (Diniz, 2020). Nesse sentido, o currículo não apenas estrutura conteúdos, mas, a partir de seu desenho, orienta a maneira como o conhecimento é acessado, produzido e legitimado. Ao oportunizar uma leitura crítica da realidade social e cultural, possibilitamos não apenas a apropriação do mundo que os cerca, mas também sua transformação.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quais os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que se pretende dialógico, na Educação Musical? Assim, tendo como ponto de partida as experiências com as crianças nas aulas de Música, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pretendemos narrar os processos, as performances e os sentidos do trabalho desenvolvido. Tendo o recorte de um trimestre de trabalho, pautamos nossas reflexões e questionamentos a partir dos primeiros encontros da professora com esses grupos de crianças.

Nesses processos dialógicos, a roda de conversa é compreendida como estratégia de aprendizagem e, especialmente, elemento estruturante do currículo de Música. Conversamos para identificar os saberes, as necessidades emergentes, as curiosidades, bem como acerca de suas lógicas de conhecer e estabelecer relações com o conhecimento



apreendido e a vida. Assim, em nossos primeiros encontros lançamos as questões: “O que não pode faltar na aula de Música?” e “O que vocês gostariam de conhecer nas aulas de Música sobre as regiões do Brasil?”.

Nesses processos dialógicos, procuramos convocar “de forma respeitosa as vozes das crianças, sem as deixar subsumidas na voz do adulto que as interpreta” (Fernandes; Marchi, 2020, p. 3). Elas nos trazem, espontaneamente, respostas que versam sobre tocar instrumentos, conhecer novos instrumentos, conhecer brincadeiras musicais, dançar, cantar com vontade, animação e imaginação, demonstrando o desejo de serem entendidas como crianças e viver a infância. Já, ao tratarmos acerca do que querem conhecer nas regiões brasileiras, as crianças elencaram a cultura, as danças, a música mais famosa, os instrumentos, entre outros elementos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações interventivas, quando legitimamos os saberes e curiosidades das crianças - que chegam às aulas de música a partir de suas experiências e contextos específicos - corroboramos que um currículo em uma perspectiva dialógica considera o protagonismo das crianças, reconhecendo-as como curriculistas. Assim, o currículo se reconstrói constantemente a partir das relações estabelecidas entre as curiosidades e hipóteses das crianças, os elementos sonoros e seus arranjos, o movimento e o diálogo. Ao assumirmos as crianças como curriculistas, compreendemos também que a aula de música é lugar de partilha e diálogo, desde o planejamento, às performances e avaliação.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos acerca dos movimentos que se estabelecem no trilhar uma Educação Musical com/pelo/no diálogo, vemos que ouvir as crianças não se refere somente ao momento de escuta e registro, mas sim de legitimação da autenticidade de seus pensamentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico musical.

As discussões, nesse âmbito, não se encerram, mas trazem novos questionamentos acerca da música e seus ensinamentos, das práticas pedagógicas musicais na escola, do protagonismo infantil e sua participação no planejamento-execução-avaliação dos processos de aprender e ensinar música. Ao nos colocarmos como mediadoras, validamos as falas das crianças, apostando no currículo dialógico.

5 REFERÊNCIAS

DINIZ, Andrea Moraes. Breve histórico das metodologias no Núcleo de Educação da Infância/UFRN. In: CORDEIRO, Sandro da Silva; CAMPOS, Rebeca Ramos. **Histórias, memórias e afetos** [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS-UFRN, 2020. p. 40- Disponível em: <https://nei.ufrn.br/acontecenei/documentos/producoes-em-geral/421136040>. Acesso em: 10 abr. 2025.

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



FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25 e 24, p. 1-16, 2020.

SILVA, Jessica Ramos Ferreira da et al; “O que tem dentro dessa caixa?” relatos de experiência na educação infantil: por uma educação dialógica. **ARTEFACTUM - Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/2051>. Acesso em: 22 mar. 2025.

^[1] Professora substituta de Educação Musical do NEI/CAP. Mestranda do programa de pós-graduação profissional em Educação Especial (PPGEEsp- Centro de Educação/UFRN).

^[2] Professora de Educação Musical do NEI-CAP. Professora dos Programas de Mestrado Profissional em Educação Especial (PPGEEsp) e Artes Rede Nacional (PROFARTES).



IMPLEMENTAÇÃO DA COMPUTAÇÃO AO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE PARNAMIRIM

Rodrigo César do Nascimento Xavier^[1]

Renata Larissa de Paiva Ferreira^[2]

Rodrigo Rodrigues Melo de Lima^[3]

Palavras-chave: Computação. Currículo. Práticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, ocorreram mudanças significativas nas diretrizes para o ensino de Educação Digital na Educação Básica. Dois documentos têm sido fundamentais nesse processo: o Parecer CNE/CEB nº 2/2022, que normatiza a Computação na Educação Básica, e a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Em 2024, o MEC, por meio da SEB, promoveu o ciclo “Educação Digital: Caminhos Inclusivos para a Transformação Curricular”, fomentando estratégias de implementação das políticas. A partir disso, a rede municipal de ensino de Parnamirim, por meio do Setor de Tecnologia Educacional (STE) da SME, iniciou uma movimentação para alinhar essas diretrizes às práticas dos professores de informática, agora denominados professores de Educação Digital. Este relato apresenta a experiência vivida, estratégias adotadas, obstáculos enfrentados e resultados alcançados nesse processo.

2 ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica adotada neste relato é de natureza qualitativa com foco na compreensão das ações realizadas. O trabalho foi realizado de forma colaborativa entre o STE e os professores de Educação Digital das escolas municipais. A experiência seguiu três etapas: (1) sensibilização e formação inicial com base na BNCC da Computação (Brasil, 2022) e na Lei nº 14.533/2023; (2) desenvolvimento e execução do projeto-piloto “Patrulha Digital”, articulando práticas pedagógicas ao eixo Cultura Digital; (3) acompanhamento das ações nas escolas, com sistematização das devolutivas por registros escritos, falas em reuniões pedagógicas e observações dos eventos de culminância.

O embasamento teórico inclui os conceitos de competências e cidadania digital (VALENTE, 2011), os três eixos estruturantes da Computação (Pensamento Computacional, Cultura Digital e Mundo Digital), além de autores que discutem a formação docente diante das tecnologias (Kenskil, 2012) e o uso de metodologias ativas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das ações desenvolvidas de forma articulada encontramos direcionamento para a prática. Primeiramente, nas devolutivas dos professores. Identificamos que há objetos



de conhecimentos (como, por exemplo, o conhecimento das partes do computador e a criação de e-mails) que nós ignoramos em projetos focados no eixo da cultura digital, mas que se mostraram essenciais para o início de qualquer prática relacionada ao ensino de Educação Digital. Nossos projetos tinham como um dos objetivos, levar os objetos de conhecimentos e as reflexões sobre os temas abordados até os pais ou responsáveis, uma vez que partimos do entendimento que eles não tiveram em suas formações o componente curricular em questão e foram imersos no mundo digital sem orientações de convivência e seguranças específicas. Com os pais ou responsáveis dos estudantes do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) os professores conseguiram certa proximidade através de grupos do whatsapp; Das 23 escolas da rede municipal que possuem laboratórios de informática, 16 fizeram a culminância dos projetos, entre os meses de Novembro e Dezembro do ano em questão, com o que chamamos de Dia D de Combate à Violência e Insegurança na Internet. Ao visitarmos os eventos, encontramos em relatos e na participação da comunidade a adesão e a concordância com a importância do projeto.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência inicial da rede municipal de Parnamirim evidenciou avanços e desafios. Houve fortalecimento da identidade docente com base em uma diretriz nacional, mas também baixa adesão dos professores pedagogos à implementação transversal. A dificuldade em abordar separadamente os eixos da BNCC levou à reestruturação das cartilhas, agora contemplando também Mundo Digital e Pensamento Computacional. As ações também nos fizeram repensar estratégias para envolver pais, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

Entre os professores de Educação Digital, observou-se maior valorização das práticas pedagógicas, reconhecimento do respaldo legal e ressignificação de estereótipos como o “menino da informática”, ampliando o entendimento sobre os tempos e espaços dessa área no currículo escolar.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Computação**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.



SAFERNET BRASIL. **Quem somos.** Disponível em: <https://new.safernet.org.br/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

VALENTE, José Armando. Formação de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação. In: PRETTO, Nelson De Luca; PONTES, Heloisa Vieira.

Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Salvador: Edufba, 2011. p. 57–72.

[1] Técnico Pedagógico da SME Parnamirim / Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL/UFRN.

[2] Técnica Pedagógica da SME Parnamirim / Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais - IMD/UFRN.

[3] Técnico Pedagógico da SME Parnamirim / Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais - IMD/UFRN.



A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO: DESAFIANDO HIERARQUIAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Evelyn Freitas da Silva^[1]

Palavras-chave: Roda de Música; Ensino Fundamental; Ensino-aprendizagem; Formação docente; Escuta sensível.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência parte da vivência de uma *'educadorapesquisadora'* em formação no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN). O contato com a escola teve início em 2023, durante o estágio supervisionado obrigatório da licenciatura. Desde então, experienciei duas etapas de estágio, um deles, como voluntária do projeto de diagramação de livros, fui bolsista de um projeto de extensão, e, atualmente, sou integrante de um projeto de Iniciação Científica e aluna-bolsista de extensão, acompanhando as aulas de música da instituição. Essas vivências possibilitaram um olhar sensível para as dinâmicas da sala de aula e para os modos como as relações entre professores(as) e crianças se constroem no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à escuta, ao afeto e ao papel do docente no processo educativo. A questão que orienta esta escrita é: como construir uma prática pedagógica horizontal, que desafie a lógica tradicional da hierarquia professor-aluno? Assim, o objetivo deste trabalho é relatar e refletir sobre práticas pedagógicas que colocam em xeque o papel tradicional da autoridade docente e propõem uma escuta ativa e sensível como estratégia formativa. Partindo da hipótese de que, ao romper com estruturas verticalizadas, a sala de aula torna-se um espaço de construção coletiva.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando o método cartográfico como ferramenta para acompanhar os processos de ensino-aprendizagem e as relações que se tecem na sala de aula. Para empreender a pesquisa, foi utilizado como referencial teórico-metodológico as pistas de Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Nesse sentido, a cartografia permite mapear experiências em movimento, acompanhando a construção das relações pedagógicas sem buscar classificações fixas ou categorias predefinidas. Os registros foram construídos a partir de diários de campo, observações dos participantes e participação em rodas de conversa com as crianças. As observações centraram-se em momentos de interação entre professores e crianças, na condução das atividades, nas falas espontâneas e nas situações de conflito e resolução.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



As observações revelaram que o respeito às expressões e interesses das crianças, bem como a flexibilidade das práticas docentes, são fundamentais para a construção de um ambiente pedagógico horizontal. Ao invés de impor regras ou silenciar, as crianças são convidadas a opinar, refletir e compartilhar suas vivências, contribuindo para o planejamento das atividades. A mediação de conflitos com base na escuta e o planejamento colaborativo permitem que as crianças se sintam parte ativa do processo de aprendizagem. Em momentos de “indisciplina”, por exemplo, percebeu-se que o comportamento das crianças muitas vezes expressava a necessidade de serem ouvidas. Portanto, a escuta acolhedora transformou esses episódios em oportunidades de diálogo, fortalecendo o vínculo entre educador e criança. Como aponta Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia do educando. A experiência vivenciada mostrou que, ao compartilhar decisões com as crianças, o espaço da sala de aula torna-se mais democrático, favorecendo o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no NEI reforçou a compreensão de que a sala de aula pode, sim, ser um espaço de construção conjunta, onde a autoridade não se dá pela imposição, mas pela escuta, pelo respeito mútuo e pela corresponsabilidade. Romper com a hierarquia nas relações de ensino-aprendizagem implica reconhecer as crianças como sujeitos que têm o que dizer e que podem contribuir significativamente para o cotidiano escolar. Essa prática exige do educador sensibilidade, disponibilidade e constante autorreflexão. Como futura profissional da educação, compreendo que esse caminho é feito de dúvidas, de pequenas conquistas e de resistência cotidiana. A horizontalidade nas relações educativas não elimina a função docente, mas a ressignifica. Práticas educativas que desafiam hierarquias e se abrem ao protagonismo infantil contribuem não apenas para o fortalecimento das relações interpessoais e do senso de pertencimento no ambiente escolar, mas também para a construção de uma educação democrática, sensível e humanizadora. Como proposta para futuras investigações, sugere-se o aprofundamento em práticas que envolvam a mediação artística como recurso para a escuta e o diálogo nos diferentes segmentos da educação básica.

5 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
 PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

[1] Graduada em Licenciatura em artes visuais. Bolsista voluntária de Iniciação Científica. Bolsista do Projeto de Extensão Ciclo de Estudos em Música e Movimento: abordagem Orff-Schulwerk. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



DO OUVIR AO ESCREVER: A CONSTRUÇÃO DE PLAYLISTS MUSICAIS NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO

Olga Karine Carneiro Galvão Teixeira^[1]

Tainá Balbino Rocha^[2]

Camila Rodrigues dos Santos^[3]

Palavras-chave: Alfabetização. Playlist. Criança.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos de forma reflexiva as vivências e as experiências de crianças na construção da Playlist Musical. Considerando que este gênero textual está presente no contexto social e cultural das crianças, realizamos essa atividade com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, composta por crianças com idade entre 7 a 8 anos, no NEI-CAp/UFRN (Núcleo de educação da infância). Este colégio de aplicação, em sua proposta pedagógica, valoriza as crianças como pesquisadoras e protagonistas de seus processos de aprendizagem.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação” destaca a importância de as crianças expressarem ideias, sentimentos e desejos por meio da interação, bem como conhecerem diferentes gêneros textuais, demonstrando compreensão social da escrita.

Relataremos uma Intervenção pedagógica, dentro do componente curricular de língua portuguesa, trabalhamos uma atividade de sistematização da escrita e da leitura, com o objetivo de refletir sobre a teoria da psicogênese proposta por Ferreiro e Teberosky (1999). Buscamos compreender como essa atividade favorece o processo de alfabetização ao incentivar a leitura e a escrita a partir do interesse das crianças.

Por sermos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Alfabetização, regido pela Portaria nº 90, de 25/03/2024, do Governo Federal, temos como objetivo, com a intervenção, observar a escrita das crianças e refletir sobre seus processos de alfabetização. Compreendemos que a escrita coletiva desenvolve as habilidades de socialização e interação entre as crianças, assim como a escrita individual, ambas favorecendo o processo de alfabetização.

2 ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado na narrativa da prática como forma de produção de conhecimento (Connelly & Clandinin, 2011), apresenta-se um relato de experiência, expondo vivências e desafios da prática docente no processo de alfabetização de crianças.

Temos como referencial teórico a BNCC (2017), Magda Soares (2020), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Iniciamos com o planejamento das atividades, a partir de uma



necessidade da turma de construir uma Playlist para escutar na roda inicial. A regência das bolsistas com as crianças perpassou por três momentos; a escrita coletiva dos nomes das músicas no quadro, tendo a bolsista como escriba; a escuta dos trechos das músicas escolhidas; a atividade de registro individual.

Na intervenção considerou-se refletir sobre o processo de escrita e de leitura das crianças no contexto de alfabetização. Como afirma Magda Soares(2020), a criança necessita de motivação e orientação para produzir textos escritos. Nesse sentido, compreender a função social por meio da criação da playlist da turma fomentou habilidades de diálogo e de produção colaborativa.

3 RESULTADOS

Durante a realização da atividade, observamos que as crianças se mostraram empolgadas ao desenvolverem sua autonomia na construção da playlist, partindo de suas preferências musicais, ao se apropriar da função social do gênero textual “lista”. A partir da psicogênese da língua escrita de Ferreiro; Teberosky (1999) identificamos as hipóteses da escrita em que cada criança se encontra, em sua maioria, as crianças estavam nas hipóteses silábica-alfabética e alfabética. Esse tipo de atividade oportuniza uma avaliação contínua e formativa.

A turma tem quatro crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), incluindo uma com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com nível de suporte 3. A atividade proposta para essa criança foi adaptada, considerando sua não oralização e nível de escrita ainda não identificado. Observamos, contudo, uma interação positiva durante o momento coletivo e um aparente interesse ao ouvir músicas que reconhecia, participando ativamente do registro individual compreendemos ter gostado da atividade.

Com base nas observações dos interesses e necessidades das crianças, planejamos a próxima mediação com o objetivo de desenvolver habilidades de escrita, atenção e memória. Propomos uma brincadeira de esconder palavras de uma música escolhida a partir do interesse das crianças. Concluímos que as crianças demonstraram amplo envolvimento com a brincadeira e os desafios que são estratégias eficazes para o processo de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, observamos a participação ativa das crianças em todas as etapas da regência, incluindo o registro individual. A construção coletiva da playlist musical revelou-se um momento significativo de interação e escuta das crianças. Destaca-se a importância do planejamento de atividades a partir dos seus interesses, o que contribui para o engajamento nas vivências propostas e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento. A participação significativa das crianças com NEE demonstra a necessidade de adaptações para garantir a inclusão nas práticas educativas, promovendo um ambiente onde todos se envolvem e participam integralmente.

5 REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (2011). Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: **Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU**. Uberlândia: EDUFU.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

^[1]Discente de pedagogia na UFRN. karine.carneiro.702@ufrn.edu.br

^[2]Discente de pedagogia na UFRN. tainabalbino.rrocha@gmail.com

^[3]Docente EBTT, Mestra e Doutora em Educação. NEI/CAP - UFRN. camila@nei.ufrn.br



PRÁTICAS DE LEITURA NO NEI: UM OLHAR PIBIDIANO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Letícia Karoline Nascimento de Souza^[1]

Pablo de Brito Teixeira Soares^[2]

Rebeca Ramos Campos de Oliveira^[3]

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Crianças. PIBID. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência possui o objetivo de compartilhar as vivências e observações sobre as práticas de leitura e contação de histórias na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN). Ocorreu durante o primeiro período de 2025, através da mediação de contação de histórias vivenciadas pelos bolsistas Letícia Karoline e Pablo de Brito no âmbito do Programa Institucional e Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para voltar o olhar para a importância da literatura nesses momentos e no primeiro ciclo da alfabetização.

A leitura tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças, essencialmente nos anos iniciais da alfabetização. Sabemos que contar histórias vai além de ler o livro, mas envolve diversos aspectos de imersão do leitor no universo literário. Surge disso a importância de falar sobre as nossas experiências, além de refletir sobre os critérios necessários para a escolha do que se lê com as crianças, utilizando como material de referência o livro *O que é Literatura Infantil?*, de Ligia Cademartori, ao falar sobre os critérios necessários para a escolha literária.

Destacamos, então, a importância da leitura no processo de alfabetização. As hipóteses que norteiam esta análise partem da concepção de que as crianças, antes de tudo, já são leitoras do mundo ao seu redor e, depois, das palavras que vêm aprendendo com a escrita (Freire, 1989) e que, ao vivenciar práticas literárias consistentes, as crianças desenvolvem habilidades interpretativas, ampliam seu repertório simbólico e constroem vínculos afetivos com a língua escrita.

Neste relato, abordaremos especificamente as mediações realizadas com os livros *A árvore generosa*, de Shel Silverstein, e *Ernesto*, de Blandina Franco, articulando tais vivências com as teorias que baseiam a prática pedagógica do NEI e da nossa formação docente.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O trabalho foi desenvolvido no contexto do PIBID, enquanto acompanhamos as práticas desenvolvidas no primeiro semestre letivo de 2025 na referida turma. Dessa forma, participaram da mediação de leitura os pibidianos Letícia Karoline e Pablo de Brito. Para seleção dos livros e para os momentos de leitura tivemos como critério de análise a linguagem, as ilustrações, interesse das crianças, potencial de diálogo e criatividade.



Durante os momentos de contação, usamos estratégias de mediação, indagando sobre o título e a capa; sobre os conhecimentos prévios das crianças; variação de voz e entonação; envolvimento na descoberta da história junto às crianças, além das interações durante a contação.

Unidos aos objetivos do PIBID, registramos essas práticas através de diários de campo, desenhos da contação feitos pelas crianças e fotografias autorizadas pela escola e pelo programa, para que pudéssemos nortear nossas lembranças e a escrita deste trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do observado nas mediações e práticas, percebemos que a literatura selecionada com intenção e exposta de maneira adaptada aos leitores, desperta a curiosidade, o interesse, amplia vocabulário, estimula a imaginação, brinca com os conceitos conhecidos por eles e os faz indagar sobre emoções, pensamentos e sentimentos.

Nas contações dos livros “A árvore generosa”, de Shel Silverstein, e Ernesto, de Blandina Franco, notamos a forte capacidade de identificação das crianças com os personagens e com os conflitos apresentados. Elas demonstraram um envolvimento ativo antes, durante e depois das leituras, antecipando os enredos, verbalizando suas emoções e estabelecendo relações com as experiências pessoais e interpessoais, evidenciando, assim, o papel da literatura infantil como ferramenta de desenvolvimento emocional, crítico e social.

As práticas vivenciadas no NEI reforçam a importância da mediação literária como um espaço de expressão e construção de sentidos e demonstram como a literatura pode estar inserida de forma orgânica na rotina escolar, indo além de um caráter instrumental apenas, ao se tornar uma vivência estética e formativa.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dessa discussão reside na análise dos resultados obtidos nos momentos de leitura mediados com os alunos. Isso evidencia a importância da literatura infantil como prática pedagógica que transcende o ato de apenas ler as palavras, mas que convida ao imaginário, à escuta, à empatia e à construção de sentidos. A partir das mediações realizadas, percebemos como a leitura e a contação de histórias, quando conduzidas com intencionalidade e sensibilidade, podem contribuir de forma significativa para a formação de leitores críticos, sensíveis e criativos.

Refletir sobre os critérios de escolha dos livros, a escuta ativa das crianças, e o papel do mediador enquanto facilitador dessas experiências revela-se essencial para consolidar práticas leitoras consistentes na escola. Nossa atuação como bolsistas do PIBID no NEI proporcionou uma vivência rica em aprendizados, que reafirma a importância de programas de iniciação à docência e da promoção de uma educação literária significativa desde os primeiros anos escolares e refletir sobre como a leitura e sua importância perpassa os momentos

5 REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.



FRANCO, Blandina. **Ernesto**. Ilustração: José Carlos Lollo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Tradução: Fernando Sabino. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta Pedagógica do NEI- Núcleo de Educação da Infância-CAP/UFRN**. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/>
Acesso: 08/04/2025

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, karoline.souza.123@ufrn.edu.br ;

[2] Graduando do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, pablo.brito.125@ufrn.edu.br ;

[3] Orientadora: Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, rebecca@nei.ufrn.br.



OFICINA PEDAGÓGICA DE LEITURA DE HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Luis Filipe Da Silva Costa

Palavras-chave: Oficina Pedagógica; Leitura de Histórias; Residência Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com Oficinas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento do conhecimento de forma coletiva, mobilizando experiências entre as crianças, seus pares - crianças e adultos -, o meio e os sentidos instigados pelo pensar, criar, e descobrir na construção/desconstrução/reconstrução do saber (Ferreira e Ribeiro, 2001).

Nesse sentido, o presente trabalho relata uma prática desenvolvida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse programa visa a interlocução da teoria e da prática auxiliando no aperfeiçoamento da Educação Básica e no processo de formação dos licenciandos.

Assim, a experiência aqui disscorrida refere-se ao trabalho com uma oficina pedagógica envolvendo leitura de histórias, desenvolvida numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental, de uma Instituição Municipal do interior do Rio Grande do Norte - RN.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Consideramos a partir de Ferreira e Ribeiro (2001, p. 10) que “a oficina pedagógica cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades”.

Dessa forma, o trabalho com leitura de histórias é uma estratégia pedagógica essencial para a formação de leitores no Ensino Fundamental, pois possibilita a imaginação, educa, desenvolve habilidades cognitivas e dinamiza as experiências estéticas com a literatura infantil. Além disso, é uma atividade interativa que potencializa os sentidos da criança. (Souza; Bernardino, 2011).

É válido destacar que a leitura é compreendida como um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por indivíduos inseridos em um contexto histórico e cultural. Isso significa que, ao ler um texto, a pessoa não apenas traduz literalmente o que o autor deseja comunicar, mas cria significados a partir do material escrito, dentro de um contexto específico de comunicação (Cafiero, 2005).

Partindo desse pressuposto, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: inserção e apresentação do residente, diálogo inicial sobre o tema com a turma, leitura literária, questionamentos sobre as compreensões da história ouvida, divisão



dos grupos para produção e confecção de releituras utilizando os elementos da própria história, e exposição dessas releituras em um mini teatro disponibilizado pelo residente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina pedagógica foi desenvolvida em uma turma de 4º ano do turno matutino, com 26 crianças e uma professora titular. Inicialmente, conversamos com o grupo sobre o que entendiam por leitura de histórias. Algumas disseram que era “coisa do passado”. A partir disso, discutimos como as histórias se conectam com o passado, o presente e o futuro.

Após esse momento, convidamos o grupo a conhecer e ler a obra literária Rosa Valente e o Resgate da Lua (2022), de Thiago Carvalho, escrita em linguagem de cordel. Durante a leitura, procuramos enfatizar o quanto essa experiência pode ser significativa e transformadora para cada uma delas. Além disso, apresentamos os principais elementos presentes na obra, o que nos conduziu à proposta de produção e confecção de releituras inspiradas na narrativa.

Durante esse momento, as crianças tiveram contato com os elementos presentes na obra, com o objetivo de que, por meio dessas interações, pudessem se dividir em grupos para criar suas próprias histórias. Isso permitiu que utilizassem a imaginação, que tomou conta das obras que produziram.

Em grupo, as crianças embarcaram na criação de histórias cheias de imaginação! Pensaram com carinho nos nomes, nas personagens e em tudo que uma boa aventura precisa: começo, meio e fim. Combinaram quem começaria o conto, quem continuaria e como, juntas, iriam encerrá-lo. Foi um momento mágico, cheio de descobertas e aprendizados compartilhados.

As crianças tiveram a oportunidade de apresentar as obras que criaram, utilizando o teatro, esse recurso desempenha um papel fundamental ao mobilizar e estimular a criatividade dos participantes, favorecendo avanços nas esferas cognitiva, emocional e na relação com o mundo (Cavassin, 2008). Por fim, essa prática inseriu as crianças na cultura artística, fortaleceu o senso de pertencimento e estimulou a autonomia, permitindo que se expressassem com liberdade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas pedagógicas contribuíram de forma significativa para a construção dos saberes e práticas docentes e das experiências estéticas das crianças com a literatura. Os estudos realizados fundamentaram o desenvolvimento das atividades e a escuta das crianças foi essencial para promover a interação e a construção de novos conhecimentos.

5 REFERÊNCIAS

CAFIERO, Delaine. Leitura como processo. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica/FAP**, v. 3, n. 1, 2008.



CARVALHO, Thiago. **Rosa Valente e o resgate da lua**. 1. ed. Curitiba. Ed. Inverso, 2022.

DE SOUSA, Linete Oliveira; BERNARDINO, A. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

FERREIRA, Maria Salomilde; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino e aprendizagem**. Natal: EDUFRRN, 2001.



INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA: NUANCES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale^[1]

Terezinha Valim Oliver Gonçalves^[2]

Palavras-chave: Formação continuada. Insubordinação criativa. Anos iniciais. Ensino de ciências.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pelos professores que ensinam ciências nos anos iniciais são semelhantes aos de muitos outros docentes, incluindo a falta de recursos e apoio, políticas institucionais, barreiras tecnológicas, esgotamento profissional e falta de oportunidades de colaboração, dentre outros. Além disso, em nossa pesquisa realizada por meio dos encontros formativos emergiram tantos outros desafios enfrentados no cotidiano escolar, isso foi possível perceber a partir das vozes das professoras.

Nesse contexto, temos como objetivo apresentar um fragmento da pesquisa em andamento que sobressai dos encontros formativos a partir das vozes das professoras que ensinam ciências nos anos iniciais. Diante das expectativas das professoras da escola em que foi desenvolvida a proposta de formação para o ensino de ciências, suas falas revelaram tantos desafios quanto desejos que impulsionam a busca por uma formação mais colaborativa e que desafia as instâncias superiores. Algumas dessas vozes expressaram esperança em relação ao processo formativo.

Nessa perspectiva, os estudos das pesquisadoras Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes (2015a; 2015b), apresentam uma discussão sobre a insubordinação criativa, também chamada de subversão responsável. Esse conceito surgiu em 1981 quando Morris et al. publicaram um estudo etnográfico com 16 diretores de escolas de Chicago que, em determinadas situações, desobedeciam a ordens de seus superiores em prol de melhores condições de aprendizagem da comunidade escolar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa na modalidade Narrativa (Clandinin; Connelly, 2015). Participaram do estudo professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e que ensinam ciências em uma escola municipal de tempo integral na cidade de Manaus. Elencamos como questão norteadora: o que sobressai dos encontros formativos a partir das vozes das professoras que ensinam ciências nos anos iniciais? Tendo como objetivo investigar o que sobressai dos encontros formativos a partir das vozes das professoras que ensinam ciências nos anos iniciais.

O processo de construção dos dados foi realizado por meio das falas das professoras, com a gravação em áudio dos encontros formativos. A análise foi conduzida por meio da



metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016), a qual se desenvolve em três etapas: a unitarização das unidades de sentido, o agrupamento das unidades de sentido em categorias emergentes e por fim o metatexto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em diversas falas das professoras, observamos esses atos de insubordinação, expressos em termos como “revolucionárias”, “desobediência”, “questionamento”, D'Ambrosio e Lopes (2015b) consideram tais atos como a “responsabilidade pela decisão articulada a responsabilidade ou a coragem”. Aqui remetemo-nos à coragem de ir além da simples execução das diretrizes enviadas pela SEMED, de planejar além do que é proposto, de querer inovar e aprimorar o fazer pedagógico. Trata-se de pensar na formação continuada em serviço, in loco, a partir das necessidades dos professores. Wagner (2022); Lopes e D'Ambrosio (2016), argumentam que esse movimento da insubordinação criativa gera confiança nos processos e práticas de ensino, como também promove a reflexão e o crescimento profissional entre os docentes.

Os desafios observados na formação de professores que ensinam ciências nos anos iniciais perpassam as questões de metodologias e conteúdos específicos. Emergiram vozes que ecoaram muito além do espaço formativo restrito à escola, estimulando a reflexão e evidenciando, por meio de suas falas, uma insubordinação que as impulsionam a inovar suas práticas pedagógicas.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que os desafios para a formação continuada vão além do domínio dos conteúdos e de metodologias, abrangendo também a transgressão ao sistema imposto pelas instâncias superiores, para romper um processo de formação continuada que é estabelecido de forma insuficiente.

5 REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

D'AMBROSIO, B.S.; LOPES, C.E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema: boletim de Educação Matemática**, v.29, n.51, p. 1-17, abr. 2015a. DOI. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a01>: Acesso em 17 out. 2024.

D'AMBROSIO, B.S.; LOPES, C.E. **Vertentes de subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2015b.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Professional development shaping teacher agency and creative insubordination. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, n. 4, p. 1085–1095, out. 2016. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160040015>. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wfzGjSwBnYPK3cHC3PQbjdc/?lang=en#>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

WAGNER, G. The ethical dimension of creative and collective insubordination: a philosophical incursion in mathematics education. **Revista Ensino de Ciências e Matemática**. v. 24, n. 5, p.305-327, out. 2022. DOI:

<https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6822>. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/issue/view/370> Acesso em: 19 nov. 2024.

[1] Professora EBTT, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Universidade Federal de Roraima.

[2] Professora titular, doutora e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Universidade Federal do Pará.



BINGO DOS NOMES: O JOGO COMO RECURSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO

Tainara Fernandes da Silva^[1]
Ana Beatriz Silva Dantas^[2]

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Bingo. Nome próprio. Hipóteses de escrita.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar uma proposta pedagógica ancorada na perspectiva de alfabetizar letrando realizada na Escola Municipal Professora Francisca de Oliveira, especificamente na turma do 1º ano A, no ano de 2025. Tal prática foi feita pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Alfabetização, núcleo Natal^[3], e autoras do presente texto.

Nesse enfoque, ao entender a alfabetização e o letramento como processos distintos e indissociáveis (Soares, 2020), foi elaborada uma atividade chamada “Bingo dos Nomes”, que visou promover a reflexão sobre a escrita a partir de uma prática sociocultural: o jogo (Araujo, 2020). Para a delimitação da proposta, o objeto de conhecimento selecionado foi o nome próprio das crianças, porquanto, este configura-se como uma importante marca de identificação do sujeito (Brandão; Girão, 2020), possibilitando um contexto significativo para a formulação de hipóteses sobre a escrita.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O nome é um elemento essencial na construção da identidade, pois diferencia e representa cada indivíduo. Para as crianças, ver seu nome escrito desperta curiosidade e orgulho (Brandão; Girão, 2020). Como destaca Ferreiro (2007), isso gera questionamentos sobre as letras e a formação do próprio nome. Nesse sentido, a atividade “Bingo dos Nomes” foi planejada para a aprendizagem do reconhecimento das letras e a valorização do nome de cada criança.

A análise da intervenção realizada foi de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, envolvendo uma turma de 26 alunos, com idades entre 6 e 7 anos, além da professora e das bolsistas como mediadoras. No primeiro dia, organizamos fichas com os nomes das crianças sobre as mesas para que elas identificassem seu nome e ocupassem o lugar correspondente. Durante a prática, na qual as letras eram sorteadas, as crianças deveriam localizar cada letra do seu nome nas cartelas. Em seguida, foi construído coletivamente um alfabeto de referência no quadro.

No segundo dia, foram distribuídas cartelas em branco para as crianças, de forma que estas pudessem preencher o próprio nome, proporcionando maior envolvimento com a escrita. Já no terceiro dia, foram usadas cartelas com os nomes dos colegas, tornando a atividade mais interativa. A cada nome sorteado, este era escrito no quadro pelas bolsistas,



facilitando a identificação e a marcação nas cartelas. Conforme Bandura (1979), o desenvolvimento da linguagem das crianças exige ambientes ricos em estímulos e oportunidades de participação ativa, o que foi favorecido pela proposta executada, promovendo aprendizagem de forma lúdica e significativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a atividade realizada, foi possível notar o envolvimento das crianças, que, durante o jogo, mostraram-se empolgadas para o sorteio das letras. Nos três dias de execução, pôde-se ter um panorama, de forma geral, sobre o que as crianças sabem acerca da língua escrita, bem como sobre a relação feita por elas entre som e grafia.

Nesse sentido, a referida prática forneceu indícios de que grande parte da turma, embora reconheça a maioria das letras e o próprio nome, não estabelece a associação grafo-sonora, havendo dificuldade na identificação dos sons das palavras, além da troca de letras durante a escrita, evidenciando a necessidade de elaborar propostas voltadas à consciência fonológica. Também foi possível verificar que algumas crianças apresentaram dúvidas diante de nomes com grafias semelhantes ou que iniciavam com a mesma letra, sinalizando a necessidade de fortalecer a diferenciação visual e sonora.

Além disso, houve colaboração das crianças durante o jogo, superando os objetivos pensados para a proposta. Durante a dinâmica, observou-se que os estudantes ajudavam uns aos outros, demonstrando que as interações sociais favorecem a aprendizagem. Vale mencionar que a organização das cadeiras em duplas facilitou trocas como essa.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta analisada mostra-se relevante ao integrar alfabetização e letramento, permitindo às crianças refletirem sobre a escrita em contextos significativos. Nesse sentido, o bingo é um recurso que evidencia conhecimentos prévios dos estudantes, oferecendo pistas para a professora planejar novas estratégias.

Embora forneça um panorama da turma, o jogo não permite uma análise individual, exigindo abordagens específicas para cada criança.

Os resultados reforçam a importância de metodologias lúdicas, que tornam o processo de alfabetização mais atrativo e eficaz. Ações futuras podem incluir jogos fonológicos e práticas interdisciplinares para fortalecer a leitura e a escrita.

5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, Liane Castro de. Artigo - Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 36, p. 1-31, jan. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698220532>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BANDURA, A. **Modificação do Comportamento**. (E. Nick, Trad.) Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. “Olha meu nome!”: a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / III ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. NATAL-RN, 2025. CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO. 368



BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e escrita com crianças de 4 a 5 anos:** caderno de mediações pedagógicas. Recife: A Secretaria, 2020. p. 57-81.

FERREIRO, Emília. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 55-66.

SOARES, Magda. Conceitos de alfabetização e letramento. In: SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. p. 23-32.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: tainara.fernandes.708@ufrn.edu.br

[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: beatriz.dantas.136@ufrn.edu.br

[3] As ações do PIBID Alfabetização relatadas são supervisionadas pela professora Jonessa Maíra e coordenadas pela professora Juliana de Melo Lima.



FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Daiany Vitória Silva da Luz^[1]

Priscila do Vale Silva^[2]

Palavras-chave: Formação docente. Práticas pedagógicas. Alfabetização.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial do pedagogo requer conhecimento teórico e metodológico sobre o processo de alfabetização, visto que ele é o primeiro profissional que lida, diretamente, com o ensino da leitura e da escrita. Dito isso, percebe-se a necessidade de conhecer e analisar quais são os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a prática docente para a alfabetização, com o intuito de contribuir para a ampliação dos currículos e a oferta de cursos de formação continuada que dialoguem diretamente com as necessidades formativas desses profissionais.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar perspectivas teóricas e metodológicas de professores do ciclo de alfabetização acerca do processo de aquisição inicial da leitura e da escrita em suas práticas pedagógicas, estabelecendo um diálogo com a sua formação inicial e continuada. Situa-se no campo investigativo dos Estudos de Alfabetização e dos Letramentos, bem como no campo da formação de professores.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Imerso no contexto educacional, o estudo visa dialogar com pesquisas voltadas para a discussão acerca da formação inicial e continuada de professores para alfabetização e pesquisas sobre alfabetização e letramento (Soares, 2020) nos Anos Iniciais da Educação Básica no Brasil.

Partindo da problematização da alfabetização nos Anos Iniciais, desenvolvemos uma pesquisa de campo (André, 2012), utilizando como procedimento a observação participante e, como instrumentos, a aplicação de questionários e anotações pertinentes. Foram observadas 5 salas de aula do 1º e 2º anos, no município de Macau/RN, e aplicado questionários às respectivas professoras. O questionário contou com 16 perguntas que visavam conhecer o perfil formativo das professoras, bem como as suas perspectivas teóricas e práticas acerca do processo de alfabetização.

As observações ocorreram para ampliar o olhar das pesquisadoras acerca do processo de alfabetização (e também o letramento) em sala de aula, compreendendo etapas que podem variar dependendo da abordagem teórica e metodológica adotadas, mas que geralmente incluem o desenvolvimento da consciência fonológica; o conhecimento de letras e sons; a correspondência grafema-fonema, entre outros.



Sobre a alfabetização e o letramento, Tfouni (2010, p.22) elucida que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Perceber essa diferenciação é importante para que professores alfabetizadores tenham mais consciência e embasamento teórico e metodológico para as suas práticas pedagógicas. Conforme afirma Soares (2020, p. 34), “A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa”. Dito de outra forma, é por meio da linguagem que nos construímos socialmente e, portanto, é por meio dela que, enquanto professores, devemos possibilitar formações cada vez mais críticas e qualitativas dos alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vivenciar momentos que envolvem a alfabetização e, conseqüentemente, o letramento em sala de aula nos permitiu identificar práticas pedagógicas que se pautam em teorias que buscam colocar o estudante no centro do processo formativo, como agente ativo do processo.

As práticas realizadas pelas docentes em turmas dos anos iniciais (1º e 2º anos) demonstram que são considerados os aspectos estruturais da linguagem, mas também os sociais. Ao desenvolver atividades de leitura coletiva, ditado de palavras, escritas espontâneas e orientadas, as professoras inserem ações de linguagem que se aproximam da vida real dos estudantes, construindo com eles relações de sentido com os textos lidos e/ou ouvidos.

Para além da prática pedagógica, foi considerado também o aspecto formativo das professoras (inicial e continuado). Na formação inicial, fica evidente o pouco tempo na graduação em Pedagogia dedicado à Alfabetização, ao Letramento e ao ensino específico de Língua Portuguesa, o que, nas primeiras práticas laborais dos professores, causa dificuldades. No entanto, ao longo dos anos, tem-se oferecido cursos de formação continuada em alfabetização e letramento, assim como o que tem ocorrido atualmente (2025), com a Política Territorial de Alfabetização de Crianças - Pró-Alfa. Tais cursos, segundo as professoras, oportunizam uma constante atualização e também reforço das aprendizagens teóricas ocorridas desde a graduação, possibilitando a elas a relação direta entre teoria e prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresenta algumas considerações acerca do processo de alfabetização em sala de aula e a formação docente para tal finalidade. Atuar no ensino de Língua Materna na etapa de alfabetização não é tarefa fácil, visto que há inúmeros fatores que influenciam o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Contudo, além da experiência docente, prática, a formação continuada, teórica e prática, pode contribuir significativamente para a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

É preciso, portanto, que se ampliem os tempos e espaços formativos dos Pedagogos, desde a graduação à formação continuada, a fim de que a sua atuação se pautar, cada vez mais, nos preceitos científicos que envolvem o desenvolvimento e a aquisição da linguagem escrita.



5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, Sp: Papirus, 2012 (Série Prática Pedagógica).

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

[1] Estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Assú.

[2] Professora Doutora em Estudos da Linguagem, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Assú.



A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DEBATE NO NEICap/ UFRN

Joyce Mariana Alves Barros^[1]

Victor Guilherme de Carvalho Fernandes^[2]

Maria Aparecida Dias^[3]

Palavras-chave: Escola. Educação Física. Prática Pedagógica. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A componente curricular Educação Física é parte da complexa estrutura escolar construída para a manutenção dos processos de aprendizado ao longo da Educação Básica. Neste sentido, respeitar as especificidades do contexto é compreender que cada elemento que sustenta a escola também tem suas próprias características. Neste sentido, o presente trabalho objetiva apresentar reflexões sobre a componente curricular Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância (NEI Cap/UFRN).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar deve ser fundamentada de modo claro e ético, para tanto, deve reconhecer a legislação vigente e os princípios que norteiam a escola. No que se refere ao tema proposto para este debate a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define em seu Art 26 § 3º que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, sp.). Neste sentido, apresentamos elementos que configuram a identidade desta componente nos anos iniciais do ensino fundamental no NEI Cap/UFRN.

Ao observar a proposta pedagógica do NEI Cap/UFRN podemos ver um avanço progressivo do debate sobre a componente curricular, ao citar as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997), da LDB, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e das problemáticas atuais da área. Ao longo do período citado anteriormente, a Educação Física ampliou sua estrutura organizacional, com isso, a proposta pedagógica do NEI Cap/UFRN posicionou a Educação Física para além da sistematização de diversos conteúdos. Atualmente, o percurso da componente se faz diante do diálogo com o ensino, a pesquisa e a extensão, portanto, esta tríade se encontra presente nas escolhas didáticas como um desafio constante.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A execução, coordenação ou colaboração nos inúmeros projetos de pesquisa e extensão, a articulação com a comunidade escolar, as famílias e os profissionais que atuam na garantia do direito à educação, a constante formação pessoal para aprimoramento da



prática pedagógica, a oferta de produtos para a inovação da área, o debate e planejamento para atuar de modo inclusivo, o currículo em movimento, o tema de pesquisa, o atendimento ao estágio curricular obrigatório e o diálogo constante com a formação inicial e continuada, seja na UFRN ou em outros campos de colaboração institucional são parte do cotidiano de um professor de Educação Física do NEI CAP/UFRN.

Ao participar ativamente da execução e problematização da proposta pedagógica alguns entrelaçamentos acontecem, tal como a aproximação da Educação Física com a componente curricular “Mídia-Educação”, legitimada na instituição e que provocou a elaboração de um projeto de pesquisa construído no ano de 2020 em parceria com o Departamento de Educação Física da UFRN, intitulado de “Práticas Corporais, Mídia, Tecnologia e Educação (Física) na escola da infância: caminhos descontínuos a partir da Mídia-Educação”.

Nesta ação diária e mobilizadora, a figura do professor especialista tem um recorte reflexivo interessante em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018) que definem a proposta de inclusão do próprio professor mais importante do que sua atuação diante do currículo. Logo, o olhar inclusivo para a condução da componente curricular Educação Física se faz caminho para direcionar tantas demandas que podem emergir do cotidiano.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontando caminhos que vislumbrem cenários cada vez mais inclusivos, a componente curricular Educação Física segue elaborando desafios no cotidiano escolar que perspectivem alcançar ensino, pesquisa e extensão em cada ato pedagógico. Atualmente, o projeto “A formação de professores no NEI CAP/UFRN numa perspectiva inclusiva” que foi elaborado em 2023 permite à Educação Física mediar debates pertinentes ao direito à Educação. Ou seja, busca legitimar o papel desta componente na ação coletiva em que se faz a construção de uma escola inclusiva.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12. Abr. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC. 1997

DELIZOICOV, D; ANGOTTI J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2018.

[1] Professora de Educação Física do NEI CAP/UFRN, Mestre em Educação Física (UFRN), Doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação da UFRN.

[2] Aluno do curso de graduação em Educação Física da UFRN.

[3] Professora Associada IV da Universidade Federal Do Rio Grande do Norte, lotada no Departamento de Educação Física.



AS QUEIXAS DENTRO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Brenno Soares Cavalcante^[1]

Joana Azevêdo Lima^[2]

Palavras-chave: Educação. Família e Escola. Ensino fundamental. Crianças. Relação família-escola.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da relação família-escola permanecem carentes de investigação empírica dentro da realidade brasileira, constatação averiguada pela revisão sistemática (Saraiva-Junges; Wagner, 2016), o que torna a exploração do tema por estudos em contextos norteamericanos e europeus. Família e escola são legalmente reconhecidas como responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes (Brasil, 1990) e assumem papéis distintos e complementares de socialização para o desenvolvimento delas na sociedade (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Objetiva-se trazer a visão das professoras e do núcleo gestor de uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental acerca de como analisam a relação família-escola. Este trabalho é parte de uma pesquisa maior de conclusão do curso de especialização em Garantia de Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente da Universidade de Brasília (UnB).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pesquisa qualitativa do tipo exploratória com 09 participantes (professoras e núcleo gestor) que compõem uma escola de ensino fundamental dos anos iniciais. Utilizou-se como técnica de análise de dados a *Análise de conteúdo* (Bardin, 1977). O processo metodológico consistiu na realização de duas etapas de coleta através dos instrumentos 1) aplicação do questionário, para caracterizar o perfil das participantes e afinidade com o tema relação família-escola, e; em seguida, 2) a entrevista semiestruturada, para obter o relato acerca das experiências profissionais das participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enquanto a pesquisa de Lima e Chapadeiro (2015) identificou como *(des)encontro* a existência de concepções divergentes entre família e escola; aqui, nesta pesquisa, os resultados obtidos pela fala das participantes expressaram a categoria nomeada como *Queixas* onde foi possível identificar as subcategorias: a) *Desentendimento entre crianças* como o que é identificado através do fenômeno bullying; b) *Comportamento/Limites* como produto da soma entre educação permissiva das famílias com sua ausência ou pouco



comprometimento no acompanhamento da vida escolar das crianças ao ponto de existir uma transferência da responsabilidade familiar para a escola; e c) *Aprendizagem*. Esta, além de apresentar relação com a ausência ou pouco acompanhamento familiar, possui o duplo desafio de implementação da educação inclusiva enfrentado tanto na escola com a falta de manejo dos casos pelas profissionais quanto na desinformação das famílias ao serem relutantes e resistentes em reconhecer a neuroatipicidade das crianças.

Além disso, os resultados deram conta de que as participantes reconheceram que *Desentendimento entre crianças* como dentro de *Conflito/Desentendimento marcante* já presenciado na trajetória profissional, enquanto *Comportamento/Limites* e *Aprendizagem* estão dentro de *Atuais Dificuldades das profissionais*.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a relação família-escola é permeada por tensões e conflitos que revelam os desafios da violência, do apagamento das fronteiras da responsabilidade entre escola e família e os desafios históricos na implementação da educação inclusiva. Tais questões expressas através das *Queixas* emergem como convite para problematizar em como família e escola se relacionam na educação das crianças. Logo, consequentemente, reflete o quão pungente e urgente se deve esforços teóricos e práticos na tentativa de diálogo entre ambas instituições, caso haja comprometimento em fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 8.069/1990, de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de Julho de 1990.

LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. Rev. Quadrimestral da Ass. Brasileira de Psic. Escolar e Educacional, n. 3, v. 19, 2015, p. 493 - 502.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**. Porto Alegre. V. 39, p. 114 - 124, 2016.

[1] Especialista. Universidade de Brasília - UnB.

[2] Pós-doutora. Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.



DIVIDINDO PARA APRENDER: EXPLORANDO A DIVISÃO DE FORMA DIVERTIDA

Talita de Oliveira Lima^[1]
Mayara Camilly Almeida de Freire^[2]

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Divisão. Jogos Educativos. Aprendizado Lúdico. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado de Professores II foi realizado em uma escola, localizada na cidade de Parnamirim. Iniciamos o estágio no dia 16 de outubro de 2024, sob a coordenação de Patrícia Ignácio e supervisão de Rafael Rodrigues de Souza. O estágio ocorreu no período matutino, em uma turma de 4º anos do Ensino Fundamental I, às terças e quartas-feiras, com uma carga horária de quatro horas, das 07:00 às 11:00.

O primeiro passo foi uma conversa com o professor responsável pela turma, sobre os conteúdos que nós poderíamos ministrar. Durante nossas conversas, decidimos que ficaríamos encarregadas de explicar o conteúdo de "divisão", uma vez que o professor já havia concluído o conteúdo de multiplicação e esse seria o próximo assunto a ser abordado.

Durante o período de observação, percebemos que a turma estava bastante empolgada e que os alunos demonstravam não gostar da matemática. Quando souberam que nós iríamos ministrar as aulas dessa disciplina, expressaram desânimo, evidenciando sua falta de interesse. A dificuldade em se concentrar nas atividades era um desafio, pois eles tendiam a conversar bastante durante as aulas, o que dificulta a atenção ao conteúdo.

Para contornar essa situação, fizemos uma introdução de um jogo em cada aula, focando na prática da divisão. Nossa ideia inicial era formar duplas, facilitando a interação e a compreensão das questões de divisão. No primeiro dia de aula, conversamos com eles sobre a presença da divisão no cotidiano, ajudando os alunos a perceberem como a matemática se relaciona com suas rotinas diárias.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Piaget (1994) afirma que, no estágio das Operações Concretas (7 a 11 anos), as crianças desenvolvem pensamento lógico sobre eventos concretos, permitindo a realização de operações matemáticas básicas. Nesse período, o ensino da matemática se torna mais eficaz quando inclui manipulação de objetos e situações práticas, facilitando a compreensão de conceitos como conservação e classificação.

O uso de jogos no ensino da divisão é uma estratégia valiosa, pois proporciona um aprendizado lúdico e ativo. Segundo Castro (2020), os jogos vêm sendo cada vez mais utilizados como ferramenta pedagógica no ensino da matemática. Felipe e Macedo (2021) destacam que os jogos estimulam habilidades já existentes nos alunos, promovendo



motivação, coordenação motora, desenvolvimento de estratégias e socialização, além de contribuir para uma maior retenção do conteúdo.

Vygotsky (1989) enfatiza que o aprendizado ocorre por meio da interação social, e os jogos em grupo incentivam discussões e colaboração, aprofundando a compreensão da divisão. Além disso, essa abordagem reduz a ansiedade matemática e cria um ambiente de aprendizagem mais acolhedor. Assim, a integração de jogos nas aulas de matemática promove um ensino dinâmico e alinhado às teorias de Piaget e Vygotsky, tornando o aprendizado mais significativo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estágio superou as nossas expectativas. Embora tivéssemos um planejamento inicial, precisamos adaptar abordagens e explorar diferentes métodos, como o uso de palitinhos para agrupar números e tornar os conceitos mais concretos. Também aprendemos a lidar com as curiosidades e perguntas dos alunos, que embora descontraídas, muitas vezes desviavam o foco da aula. Um dos momentos mais gratificantes foi perceber que os alunos começaram a gostar das aulas de Matemática. Eles frequentemente perguntavam quando seria a próxima aula e demonstravam entusiasmo pelas atividades planejadas. Isso nos motivou ainda mais e nos mostrou o impacto que métodos criativos e lúdicos podem ter no engajamento e na percepção de uma disciplina tão desafiadora.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo do projeto de intervenção era garantir que os alunos compreendessem o conceito de divisão como uma forma de repartir uma quantidade igualmente. Através do uso de jogos educativos, os alunos eram incentivados a desenvolverem estratégias para vencerem o jogo, promovendo sua participação ativa e colaborativa. Além disso, o contato com atividades interativas e dinâmicas têm o potencial de transformar a visão dos alunos, ajudando-os a perceber que aprender matemática pode ser algo envolvente e, acima de tudo, acessível para todos. Por fim, ao trabalhar de forma lúdica, os alunos se envolveram mais na aula e desenvolveram um entendimento mais profundo da matemática, abordando os problemas de maneira estratégica.

5 REFERÊNCIAS

CASTRO, Diego Cardoso Borda. **Uso de jogos como estratégia para o ensino de reutilização de software**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FELIPPE, Alana Cavalcante; MACEDO, Shirley da Silva. **Contribuições dos jogos matemáticos e modelagem matemática no ensino da matemática**. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 1, e41411124886, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.24886.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.



VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

^[1] Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, talita.lima.133@ufrn.edu.br;

^[2] Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, mayara.almeida.712@ufrn.edu.br .



A GEOMETRIA: DESVENDANDO FORMAS E ESPAÇOS

Mayara Camilly Almeida de Freire^[1]

Talita de Oliveira Lima^[2]

Palavras-chave: Geometria. Estágio. Experiência. Cotidiano. Ensino fundamental I.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato expansivo descreve a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, realizado na escola da cidade de Parnamirim. Sob a coordenação de Patrícia Ignácio e supervisão do professor Raphael Rodrigues de Souza, as atividades ocorreram nas terças e quartas-feiras, no período matutino (07h às 11h), com uma turma do 4º ano do ensino fundamental I.

Durante o período de observação do estágio, identificou-se que a turma demonstrava interesse por atividades criativas, o que motivou a escolha do tema "Geometria" para as intervenções pedagógicas. Essa escolha visou explorar o potencial lúdico da geometria, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e conectada ao seu cotidiano.

O ensino da geometria desempenha um papel fundamental na construção do pensamento matemático dos alunos, possibilitando que compreendam melhor o espaço em que vivem. No ensino fundamental I, essa época é especialmente significativa, pois a exploração de formas e figuras contribui para o desenvolvimento do raciocínio espacial e da percepção visual.

A proposta teve como objetivo desenvolver a compreensão das formas e figuras geométricas, bem como estimular o interesse dos alunos por esse campo da matemática, promovendo a identificação e classificação de figuras planas e espaciais.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conforme Heinen (2024), a geometria está presente no cotidiano nas mais diversas formas, e seu ensino possibilita que os alunos desenvolvam um pensamento especial que os ajuda a compreender e descrever espaços. Para explorar esses conceitos, nossa proposta pedagógica incluiu atividades práticas e interativas, promovendo uma abordagem visual e concreta que facilitasse a compreensão dos alunos.

As atividades consistiram em jogos educativos, desafios de identificação de formas no ambiente escolar e construção de figuras geométricas com materiais manipuláveis, como tesouras e papel. Além disso, promovemos momentos de discussão em grupo para que os alunos descrevessem, com suas próprias palavras, as propriedades das figuras exploradas. Essa estratégia favoreceu o desenvolvimento da comunicação oral, do raciocínio lógico e da capacidade de associação com situações do cotidiano. Como destaca Lorenzato (2006, p. 35), "a aprendizagem da matemática se efetiva quando o aluno é levado a pensar, a raciocinar, a discutir e a argumentar sobre os conceitos que estão sendo construídos".



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal objetivo do projeto foi que os alunos fossem capazes de identificar e nomear figuras geométricas, relacionando-as ao seu cotidiano. Durante as atividades, percebemos que a proposta contribuiu significativamente para essa compreensão. Ao serem questionados sobre objetos do dia a dia com formatos semelhantes a figuras geométricas, como "O que tem formato de um retângulo?" ou "Onde podemos encontrar essa figura?", os alunos se mostraram engajados e entusiasmados para responder.

As atividades práticas, especialmente as que envolviam manipulação de materiais, tiveram resultados expressivos na fixação do conteúdo. No entanto, algumas dificuldades surgiram durante o processo, principalmente relacionadas à dispersão da turma e conversas paralelas, que em alguns momentos prejudicaram a continuidade das aulas.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida ao longo das oito aulas permitiu que os alunos explorassem a geometria de maneira prática e significativa. As atividades propostas estimularam o interesse dos estudantes, promoveram a participação ativa e consolidaram conceitos geométricos importantes para essa fase do ensino.

Como pontos fortes destacam-se o envolvimento e a empolgação dos alunos durante as aulas. Como ponto de melhoria, seria interessante adotar estratégias que minimizem a dispersão da turma e estimulem ainda mais a participação daqueles que demonstraram dificuldades.

Essa experiência foi enriquecedora tanto para os alunos quanto para nossa formação como futuras docentes, permitindo-nos refletir sobre estratégias didáticas e a importância de atividades lúdicas e criativas para o ensino da matemática.

5 REFERÊNCIAS

ESCOLA KIDS. **Sólidos geométricos** — ensino fundamental I. Acesso em: 31 out. 2024.

HEINEN, Letícia. **Geometria nos anos iniciais**: uma proposta de ensino-aprendizagem usando geometria dinâmica. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

RABAIOLLI, Leonice Ludwig. **O ensino de geometria nos anos iniciais da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2013.

[1] Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, mayara.almeida.712@ufrn.edu.br;



[2] Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, talita.lima.133@ufrn.edu.br;



ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E A PESQUISA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes^[1]

Palavras-chave: Alimentação saudável. Pesquisa escolar. Crianças. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido objetiva identificar a função da pesquisa escolar realizada por crianças do Ensino Fundamental durante o desenvolvimento de um projeto de pesquisa intitulado “alimentação saudável”. A escola pode contribuir para uma maior conscientização sobre os benefícios de uma alimentação saudável, tendo em vista que os hábitos alimentares são construídos desde a infância. As instituições de ensino, portanto, são espaços privilegiados para a educação nutricional dos alimentos (BRASIL, 2008).

A má qualidade na alimentação resultante do alto consumo de produtos industrializados, da falta de exercícios físicos e o baixo consumo de alimentos naturais como frutas e hortaliças tem ocasionado uma epidemia global de sobrepeso, obesidade e doenças como, por exemplo, diabetes e pressão alta, não apenas em adultos, mas também em crianças (BRASIL, 2008). O uso da pesquisa escolar como uma metodologia de aprendizagem pode contribuir para uma maior conscientização sobre a alimentação e para a maior participação das crianças durante as aulas.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente resumo expandido se caracteriza como um registro de prática por descrever atividades realizadas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental durante o segundo semestre de 2024 em uma escola pública localizada na zona norte de Natal/RN. A pesquisa escolar esteve presente como uma metodologia importante para a construção e aprofundamento de informações pelas crianças (Bagno, 2005).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, realizamos uma sondagem para saber o que as crianças conheciam sobre alimentação. Foi constatado que as crianças tinham pouco conhecimento sobre os nutrientes dos alimentos que ingeriam, como também não conheciam sua importância para a saúde e desenvolvimento do corpo. Diante disso, apresentamos um vídeo intitulado *Nutriamigos* (2017), que trata sobre os grupos nutricionais (doces e gorduras, carboidratos, proteínas, vitaminas e sais minerais) em uma linguagem acessível para as crianças.

Depois de uma discussão dialogada, em que educador e educandos constroem o conhecimento juntos (FREIRE, 1996), decidimos pesquisar sobre os alimentos saudáveis



que consumimos durante as refeições. As crianças se dividiram em grupos e pesquisaram, em tablets fornecidos pela escola, sobre os benefícios para a saúde de alguns grupos de alimentos, como frutas, hortaliças, legumes e raízes. Os resultados foram organizados em cartazes.

Muitas crianças não sabiam seu próprio peso e sua altura. Então, aproveitamos para estudar sobre o Índice de Massa Corporal (IMC), que indica a situação nutricional de cada pessoa. Para isso, utilizamos uma balança e fita métrica. As crianças constataram, mediante o quadro de resultados, que algumas estavam abaixo do “peso ideal” e uma criança estava com obesidade. Conversamos novamente sobre os benefícios e malefícios de determinados alimentos e sobre a importância do exercício físico para a saúde.

Na aula seguinte, foi proposto construirmos jogos educativos sobre os alimentos. Mediante a participação das crianças e a mediação docente, chegamos ao consenso de produzir três jogos. O primeiro grupo ficou responsável por pesquisar vários tipos de alimentos (imagens) para a construção do “jogo dos alimentos”, mais conhecido como jogo da memória. Outro grupo criou o jogo “acerte a fruta”. Eles pesquisaram sobre diferentes frutas e construíram quatro dicas sobre cada uma. O último grupo sugeriu a construção de uma roleta de verduras. Para cada alimento da roleta, foram criadas duas perguntas para responder com verdadeiro ou falso.

Em outra aula, as crianças analisaram panfletos de supermercado e perceberam que a maioria dos produtos divulgados eram industrializados e que não trazia a imagem de frutas e verduras. A partir destes panfletos, as crianças criaram problemas de matemática para os colegas resolverem. Elas também aprenderam a fazer pão caseiro e trabalharam com o gênero textual receita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa “alimentação saudável” contribuiu para o estudo dos componentes curriculares Ciências, Língua Portuguesa e Matemática ao articular objetos de conhecimento como a nutrição do organismo e a construção de hábitos alimentares, o gênero textual “receitas” e a organização/resolução de problemas envolvendo as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) (BNCC, 2018).

A pesquisa escolar esteve presente durante o estudo sobre os benefícios dos alimentos para a saúde e durante a organização de perguntas e seleção de imagens para a produção dos jogos. Esta metodologia de aprendizagem contribuiu para o aprofundamento de informações sobre a alimentação saudável, facilitando o engajamento e participação das crianças durante as aulas. A culminância do projeto ocorreu em dezembro de 2024, momento em que as crianças compartilharam as atividades realizadas com a comunidade escolar.

5 REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é? como se faz? 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.



BRASIL. **Resolução nº 408, de 11 de dezembro de 2008**. Aprova as diretrizes para a promoção da alimentação saudável. Brasília: CNS, 2008. Disponível em: criancaeconsumo.org.br. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OS NUTRIAMIGOS. **Super-heróis da Nutrição Infantil**, parte 2. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zlQEliIRRTk>. Acesso em: 20 ago. 2024.

^[1]Professora do município de Natal/RN e doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.



LETRAMENTO RACIAL E LITERATURA INFANTIL: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Silvana Soares da Silva^[1]
Ana Clara de Souza Araujo Lopes^[2]
Maria de Fátima Patrício Dantas^[3]

Palavras-chave: Letramento Racial. Literatura Infantil. Educação Antirracista.

1 INTRODUÇÃO

No processo de alfabetização infantil existem vários afazeres que podem impulsionar e fortalecer a educação antirracista, dentre eles a literatura infantil surge como considerável aliada. Vinco (2019, p.198) destaca que “[...] a literatura infantil pode potencializar o processo identitário de todas as crianças negras e não negras”, o que aponta a sua importância e seu uso frequente no chão da escola. Em vista disso, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de alfabetização com a utilização de literatura infantil antirracista nos anos iniciais do EF, legitimando as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram a LDB nº9394/96, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Através do subprojeto de Alfabetização do PIBI/URCA, oito bolsistas da Escola de Ensino Fundamental Tabela Expedito Pereira, de Juazeiro do Norte, Ceará, tiveram a oportunidade de participar, juntamente com as crianças do 2º ano, de vivências com a literatura infantil antirracista, momentos em que, sentadas no chão – respeitando alguns valores civilizatórios afro-brasileiros apregoados por Trindade (2010), como a circularidade, oralidade, corporeidade, ludicidade, cooperatividade, memória e ancestralidade –, realizaram-se leituras como, por exemplo: “Meu Crespo é de Rainha” (2018), de Bell Hooks, escolhido por incorporar elementos identitários e antirracistas.

Durante e sobretudo após a leitura da história, as crianças compartilharam suas perspectivas sobre o livro, quando a Pedagogia da Escuta, na perspectiva de Lóris Malaguzzi, que se assemelha à Pedagogia Dialógica de Paulo Freire, foi vivenciada em sua plenitude. A seguir, as crianças registraram suas concepções sobre a obra desenhando e escrevendo. Paralelamente ao trabalho gráfico, as crianças tiveram a oportunidade de terem seus cabelos trançados com uma profissional convidada. Foi um momento em que olharam para si e para o outro com mais sensibilidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



As crianças acolheram bem a história, e algumas se reconheceram com a personagem ali apresentada. Isso ficou claro em suas narrativas e especialmente em seus desenhos e escrita. Expressões como ‘Tia, parece com meu cabelo!’ surgiram durante as produções, momento de felicidade por se sentirem representadas e também de perceberem os colegas: “O cabelo de Sofia é liso!”, “Kelly tem o cabelo cacheado”. Sobre as tranças, nem todas quiseram trançar os cabelos, principalmente os meninos, que se sentiram desconfortáveis com a proposta, alegando que este penteado deve ser feito apenas em meninas. Essa atitude é pautada no patriarcado, que nos remete a interseccionalidade, onde há essa interação de poder entre raça, gênero, classe. Como diz Gonçalves e Silva (2007), “Nós somos aquilo que conhecemos e fazemos” (p. 13). Essa afirmativa resume a importância de trazer para as práticas pedagógicas reflexões e ações antirracistas, que iniciam com o processo identitário, mas precisa ir além através do posicionamento político dos docentes.

4 CONCLUSÕES

Assim sendo, ressaltamos a importância da literatura infantil afro referenciada para o fortalecimento da educação antirracista, pois consiste em uma prática que valoriza posturas epistemológicas, que geram conhecimento e refletem na formação cidadã da criança, possibilitando uma alfabetização e letramento sócio histórico e cultural, com sentido e significados para as crianças. Sugere-se para estudos futuros, analisar de que forma essas ações podem influenciar na identidade e na valorização da diversidade pelas crianças ao longo do tempo de forma positiva. Também seria interessante explorar outras formas de inserir as relações étnico-raciais na educação de crianças, para assim fortalecer o antirracismo nas escolas.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20/03/2025.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20/03/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 78ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2024.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VINCO, Sônia Regina. **Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista**. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.



^[1] Graduanda em Pedagogia/ Universidade Regional do Cariri - URCA. Programa de Iniciação à Educação Básica - PIBID. E-mail: silvana.silva@urca.br

^[2] Graduanda em Pedagogia/ Universidade Regional do Cariri - URCA. Programa de Iniciação à Educação Básica - PIBID. E-mail: anaclara.souza@urca.br

^[3] Graduanda em Pedagogia/ Universidade Regional do Cariri - URCA. Programa de Iniciação à Educação Básica - PIBID. E-mail: fatima.dantas@urca.br



ALFABETIZAÇÃO E PSICOMOTRICIDADE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID/URCA

Ingryd Laís Silva Gorgonha^[1]

Ana Paula Santos Santana^[2]

Nathalia Moreira Nunes^[3]

Palavras-chave: Psicomotricidade. Alfabetização. PIBID. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (EF) devem ter como foco a alfabetização, objetivando propiciar aos estudantes “amplas oportunidades para que [...] se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”(Brasil, 2018). Dessa maneira, o relato de experiência aqui desenvolvido, busca analisar uma vivência proporcionada pelo PIBID da Universidade Regional do Cariri, no subprojeto de Alfabetização, ocorrido na Escola Tabela Expedito Pereira, em Juazeiro do Norte-CE.

Assim, a fundamentação do texto está estruturada nos autores Ferreira (2011), Ferreira (2017) e Freire (2011). Todos defendem a alfabetização como necessária à formação integral das pessoas, mediante o diálogo e a curiosidade, para a compreensão da realidade de forma crítica e reflexiva. Portanto, objetivamos relatar uma experiência com jogos psicomotores no processo inicial de alfabetização de crianças do EF.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para a atividade, recorremos a jogos psicomotores que, de acordo com Ferreira, consistem em “[...] ação educativa integrada e fundamentada na comunicação, na linguagem e nos movimentos naturais conscientes e espontâneos da criança.” (Ferreira et al, 2011, p.65). As crianças contempladas pela atividade estão nos 1ºs e 2ºs anos, sendo em maioria pré-silábicos e alguns silábicos.

O trilha interventivo se deu mediante pesquisas, pois, como afirma Freire (2011, p.21), ensino e pesquisa devem trabalhar em conjunto nos processos educativos. Além disso, a confecção dos jogos aconteceu com materiais reutilizáveis e intervenções, uma vez por semana, durante dois meses.

No primeiro jogo, as crianças deveriam associar sílabas idênticas, em diferentes posições, estimulando noções de espaço associadas às disposições de “em cima”, “do lado” e “embaixo”. Além disso, a coordenação olho-manual foi respaldada ao passo em que se encontravam acomodadas ao redor de uma mesa, sincronizando o movimento das mãos com o que elas estavam visualizando.

No segundo, foram colocados sinais gráficos dentro de bambolês para que as crianças, sentadas no chão, atendessem a comandos como: “mãos na cabeça”, “mãos na



barriga”, entre outros. Quando a mediadora falava a letra “m”, por exemplo, a criança teria que pegar rapidamente essa letra. As rodadas aconteceram com as alternâncias das partes do corpo e das letras pronunciadas.

No terceiro, a criança escolhia uma palavra contida em uma ficha, fazia a leitura e, posteriormente, deveria localizar suas sílabas no cartaz, disposto no chão. Ao final, as crianças registravam na lousa suas conquistas e descobertas, exercitando ainda a motricidade fina.

Os dois últimos jogos exigiam das crianças o ato de coordenação motora fina, enroscando sílabas em gargalos de garrafa para formulação de palavras. Além da praxia fina, a tonicidade foi estimulada, ao tempo em que a criança precisava fazer força para concluir o movimento circular. Em junção, esses fatores fortalecem o movimento da escrita, que requer atos motores mais precisos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das explicitações, verifica-se como os jogos promovem o interesse infantil na participação ativa do processo de aprendizagem. A verbalização de hipóteses, dúvidas e conquistas são aspectos observados durante a aplicação dos materiais. Dentro desses fatores, as ações motoras são desenvolvidas com maestria. No entanto, ao analisar a área cognitiva, a hesitação foi uma atitude muito presente. Muitas crianças sentiram-se incapazes de realizar as associações simbólicas e gráficas. Isso se relaciona aos seus estágios de leitura e escrita, sendo estes ainda muito iniciais.

Porém, mesmo com as questões apresentadas, os jogos proporcionaram um aprendizado significativo, construído coletivamente. A socialização foi um campo bastante explorado nas atividades, ao passo em que as crianças colaboraram entre si para auxiliar os colegas. Além disso, construiu-se uma relação de confiança entre as bolsistas e as crianças, estruturando o que deve ser a comunidade escolar. Assim, em termos sociais e afetivos, os jogos promovem o prazer de aprender pela coletividade e troca de experiências. Alegria, curiosidade, corpo, movimento, cognição, e afetividade são aspectos a serem registrados como resultados analisados.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se então, que a experiência descrita possibilitou diversas reflexões. Uma das principais se estabelece no papel da psicomotricidade, sendo essa fundamental nos processos de apropriação da língua escrita.

A ludicidade desperta curiosidade, a curiosidade desperta a vontade de aprender. Esse fator contribui para a percepção de seus próprios limites e potencialidades, construindo também a identidade dos educandos.

Portanto, conclui-se que psicomotricidade está além de um ato motor meramente instrumental. Pelo contrário, vislumbra o ser humano em sua integralidade, valorizando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Nesse sentido, a propagação dos estudos aqui estabelecidos fortalece ações didáticas alfabetizadoras fundamentadas e intencionais.

5 REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERREIRA, A. M.F; HEINSIUS, A. M; BARROS, D. Rego. **Psicomotricidade escolar**. 2 edição. Wak 2011. Rio de Janeiro.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

[1] Graduanda em Pedagogia, URCA. E-mail: ingryd.lais@urca.br

[2] Professora de Educação Básica, mestranda em Educação, URCA. E-mail: anapaulaurcaebano@gmail.com

[3] Graduanda em Pedagogia, URCA. E-mail: nathalia.moreira@urca.br



PRIMEIRAS TRAVESSIAS NA DOCÊNCIA: A INSERÇÃO DE BOLSISTAS PIBIDIANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO NEI

Sára Maria Pinheiro Peixoto^[1]
Rebeca Ramos Campos de Oliveira^[2]

Palavras-chave: 1. PIBID. 2. Alfabetização 3. Formação Inicial 4. Ensino Fundamental

1 AS PRIMEIRAS TRAVESSIAS...

No final do ano de 2024, uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância NEI-Cap/UFRN, foi aprovada no Edital CAPES nº 10/2024, de acordo com a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, para atuar como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo de Alfabetização Natal, no NEI-Cap/UFRN. (UFRN, 2024)

O PIBID trata-se de uma iniciativa que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, promovida pelo Ministério da Educação, e tem como objetivo incentivar a iniciação à docência, promovendo a formação inicial desses futuros docentes, na educação básica pública no Brasil.

Por ser um programa de iniciação à docência, o PIBID envolve licenciandos que, ao vivenciar o cotidiano das escolas públicas, desenvolvem experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes com foco inovador e interdisciplinar, enfrentando desafios do ensino-aprendizagem. É sobre esse processo de inserção, as primeiras vivências construídas nesse percurso formativo, que este resumo se propõe a refletir e narrar essas primeiras travessias pibidianas.

2 DIALOGANDO COM OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Alinhados à proposta pedagógica da instituição, que valoriza as singularidades da infância e reconhece o brincar como forma legítima de ser e estar no mundo, buscamos promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Nesse percurso, a alfabetização e o letramento são compreendidos como parte essencial deste processo, mas sem perder de vista a ludicidade, a escuta e o acolhimento. (NEI, 2022)

É com base nesses princípios que a vivência proporcionada pelo PIBID se mostra tão significativa para a nossa instituição. Ela permite que os licenciandos mergulhem no cotidiano escolar e compreendam, na prática, as múltiplas dimensões do processo de alfabetização.

Sob uma abordagem de natureza qualitativa e descritiva, selecionamos o relato de experiência como metodologia já que o trabalho se configura em narrar uma experiência profissional. E segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 3),

o relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos



pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção.

Sendo assim, as primeiras atividades do projeto envolveram: o levantamento de dados da instituição, estrutura física, perfil dos profissionais e discentes; leitura da proposta pedagógica da escola; momentos formativos, com leituras e estudos voltados à alfabetização e à docência, buscando apoiar a formação e ampliar a compreensão das realidades educacionais vivenciadas; além das primeiras intervenções com as crianças, nos momentos de contação de história e construção da rotina pedagógica e registros no diário de campo.

Articuladas com as reflexões de Freire (1996), compreendemos que alfabetizar é um ato pedagógico que envolve a escuta, o diálogo e o compromisso com a transformação do contexto vivenciado pelas crianças. Dessa forma, esses momentos buscaram dialogar com as especificidades do campo da alfabetização e letramento, incentivando uma leitura sensível e crítica das dimensões éticas, estéticas, políticas e pedagógicas que atravessam o cotidiano da prática docente.

3 APRESENTANDO OS PRIMEIROS OLHARES: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esses primeiros passos foram fundamentais para a inserção no programa, dando forma ao plano de ação. Foi um tempo de escuta e observação, em que o/a bolsista passou a conhecer, de fato, a escola e as crianças.

O processo de alfabetização deve contemplar estratégias inclusivas, de modo que todas as crianças, com suas especificidades e potencialidades, estejam ativamente inseridas nesse percurso. (Soares, 2021). Para isso, é essencial incentivar os futuros professores a utilizarem metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa e o uso de tecnologias educacionais, tornando o ensino mais dinâmico e significativo.

Cada momento desse foi registrado em um diário de campo. Os registros feitos diariamente, junto com as reflexões construídas ao longo do caminho, foram traçando ideias inovadoras, criativas, sensíveis e transformadoras, fazendo sentido para a prática de alfabetização e para o cotidiano das atividades futuras em sala de aula.

4 PALAVRAS QUE ENCERRAM AS PRIMEIRAS TRAVESSIAS

O projeto de iniciação à docência visa aproximar o licenciando do cotidiano escolar, promovendo experiências concretas que dialoguem com sua formação teórica. É nesse encontro que teoria e prática se tornam significativas. Para que essa vivência seja formativa, é essencial o planejamento e acompanhamento da coordenação e supervisores, garantindo aprendizado e desenvolvimento profissional a cada passo.

Diante do que foi vivenciado nos primeiros meses de participação no programa, reafirmamos a importância de oferecer aos licenciandos, nossos futuros professores, oportunidades reais de articulação entre teoria e prática. São vivências que, sustentadas por uma escuta atenta, responsiva e por uma atuação comprometida com o cotidiano escolar, contribuem para uma formação mais crítica, sensível e reflexiva.



5 REFERÊNCIAS

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**. vol.17 n.48. Vitória da Conquista out./dez 2021 . Epub 25-Nov-2021.

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

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (NEI). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Colégio de Aplicação. **Proposta Pedagógica**. Natal: NEI/UFRN, 2022. No prelo.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital CAPES nº 10/2024. Natal: UFRN, 2024.

[1] Professora do NEI-Cap/UFRN. Supervisora do PIBID, Núcleo Alfabetização Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[2] Professora do NEI-Cap/UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA MEDIATIZADA VIA LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nájela Tavares Ujiie^[1]
Andressa Bono Vicente^[2]

Palavras-chave: Ensino de ciências. Anos iniciais. Alfabetização Científica. Literatura Infantil

1 INTRODUÇÃO

A Alfabetização Científica “é um processo que tornará o indivíduo alfabetizado cientificamente nos assuntos que envolvem a Ciência e a Tecnologia, ultrapassando a mera reprodução de conceitos científicos, destituídos de significados, de sentidos e de aplicabilidade” (Lorenzetti e Delizoicov, 2001, p. 48). Assim, defendemos a alfabetização científica como um processo formativo centrado na relação do indivíduo com a ciência, a sociedade e o meio, que será capaz de compreender de forma consciente o contexto social o qual está inserido, sendo capaz de refletir, tomar decisões e entender que o ensino de ciências não se reduz a perpetuação de informações já existentes, mas que se trata de um processo formativo integral de construção da cidadania.

Frente ao exposto, o objetivo geral deste trabalho é discutir a alfabetização científica mediatizada via literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa em tela é parte integrante de uma Dissertação de Mestrado em andamento, que neste recorte apresentará parte de seu substrato teórico-bibliográfico de base. Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica é um procedimento teórico preliminar, que consiste em reunir e analisar informações sobre um determinado tema compondo a elaboração de um referencial teórico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange a Literatura Infantil, Coelho (2000) enfatiza que tem dupla função artística e pedagógica, ensina mesmo que não tenha intencionalidade direta e entretém pela mística lúdica que dela emana e encanta.

Ao pensarmos na articulação entre ensino de ciências e literatura infantil Linsingen (2008), afirma que a leitura de textos literários pode promover uma ponte entre a experiência emocional e a experiência intelectual, deflagrando um percurso de alfabetização integral.

A alfabetização científica tem uma natureza interdisciplinar, assim como a literatura infantil, pois corresponde a um processo de descoberta e encantamento a ser desenvolvido ao longo de toda a vida, por meio de sujeitos e contextos diversos, de modo que o texto literário pode ser portal de aprendizagens múltiplas (Ujiie e Pinheiro 2017).



A literatura vem ao encontro das necessidades educacionais das crianças ainda na infância criando novas expectativas a cada leitura. O contato com a literatura infantil faz com que a criança de um salto em sua aprendizagem, pois a concepção de mundo, o desenvolvimento da imaginação e o emocional acontecem através dessa relação com a literatura, sendo ela estimulada, em casa ou na escola. Assim, a criança começa a criar seus próprios conceitos com relação ao mundo e o ambiente que está inserida, aperfeiçoando o seu senso crítico e vivendo novas experiências através imaginação, em um mundo aonde tudo é possível: o mundo literário (Ferreira E Ujiie, 2019, p. 118).

A literatura infantil alinhada ao ensino de ciências, de acordo com Linsingen (2008), é portadora de um conteúdo específico, que influencia e amplifica a leitura de mundo, ou seja, pode ser ponto de partida salutar a alfabetização científica. Outrossim, de acordo com a autora algumas obras literárias exploram temáticas científicas o que pode nutrir catarses intelectuais, interesse do aluno e atividades lúdicas, embora possa também conter equívocos teóricos a ser pormenorizados e explorados como fonte de pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese este estudo reforça a relevância da alfabetização científica mediada pela literatura infantil como essencial a formação integral dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

5 REFERÊNCIAS

COELHO, Noely Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRA, Alessandra Ap. Barbosa; UJIE, Nájela Tavares. Aulas de Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a experiência do município de União da Vitória-PR. In: JUNGES, Kelen dos Santos; ANSAI, Rosana Beatriz. **A Pesquisa no Curso de Pedagogia: disseminando e compartilhando conhecimento**. Curitiba-PR: CRV, 2019, p. 113-127.

LINSINGEN, Luana Von. Alguns motivos para trazer a literatura infantil para a aula de ciências. In: **Ciência & Ensino**. v. 2, n. 2, Campinas-SP: UNICAMP, junho de 2008, p. 1-8.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 3, p. 45-61, 2001.

UJIE, Nájela Tavares; PINHEIRO, Nilceia Aparecida Maciel. Prática Pedagógica Interdisciplinar: articulação enfoque CTS e a literatura infantil. In: UJIE, Nájela Tavares;



PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Práxis Educativa e Infância**: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 145-158.

^[1] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Pvaí). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO). E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br .

^[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Professora Concursada da Rede Pública Municipal de Terra Rica-PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR), E-mail: andressabono244@gmail.com



AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA OBJETIVAÇÃO PARA O ENSINO COLABORATIVO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Gisely do Amaral Silva^[1]
Patricia Freitas do Nascimento^[2]
Luanna Priscila da Silva Gomes^[3]

Palavras-chave: Educação Matemática. Teoria da Objetivação. Aprendizagem. Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

As recentes pesquisas em Educação Matemática revelam a necessidade de um ensino diferenciado do modelo tradicional (Costa, Allevato, Nunes, 2017). A Teoria da Objetivação (TO), proposta por Luis Radford (2014), é uma Teoria sociocultural e tem o ensino-aprendizagem como um processo único, relacionando o ser e o saber. Baseada na semiótica (ciência que estuda os signos e símbolos) e fundamentada em autores como Karl Marx, Vygotsky, Leontiev e Hegel, a TO tem se destacado nas práticas pedagógicas, especialmente na promoção do pensamento crítico e reflexivo, surgindo como uma alternativa na Educação Matemática.

Nessa perspectiva, o conceito de "labor conjunto" é central no ensino-aprendizagem, destacando a interação entre professor e aluno, e entre os próprios alunos. Ele se refere à intenção de ensinar algo durante as atividades propostas em sala de aula. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a TO é uma abordagem importante, baseada no compartilhamento de conhecimentos nas práticas sociais. Este artigo busca apresentar a TO e explorar como ela pode ajudar no ensino da Matemática, promovendo um aprendizado colaborativo por meio do labor conjunto. A pesquisa foi realizada no projeto "Educação Matemática no Ensino Fundamental do NEI".

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é qualitativa e segue uma abordagem metodológica baseada na pesquisa bibliográfica (Gil, 2008). Primeiro, fizemos um levantamento de artigos no Portal de Periódicos CAPES e de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no Repositório Institucional da UFRN, entre 2019 e 2022, buscando por "Teoria da Objetivação nos Anos Iniciais". Em seguida, lemos os resumos desses trabalhos para identificar quais estavam relacionados ao nosso estudo. Na terceira etapa, lemos integralmente as produções que apresentaram essa relação e selecionamos aquelas que discutem práticas de ensino da matemática nos Anos



Iniciais, para analisar como o labor conjunto, conceito-chave da Teoria da Objetivação (2021), contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, utilizamos autores como Alves (2021, 2022), José (2021), Bianchini (2019) e Gomes (2020) que trazem contribuições de discussões que corroboram com a temática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Teoria da Objetivação propõe uma concepção de ensino-aprendizagem centrada na produção coletiva do conhecimento, onde o aprendizado se dá por meio de interações sociais entre os alunos e o professor. Nos anos iniciais, essa abordagem contribui para o ensino da Matemática, promovendo um aprendizado mais significativo, onde os alunos não são apenas receptores passivos de conteúdo, mas participantes ativos no encontro com o saber. A TO enfatiza a importância da colaboração, da negociação de ideias e da reflexão conjunta, promovendo a autonomia dos alunos e valorizando a troca de perspectivas em um ambiente de aprendizado dinâmico e cooperativo, denominado na Teoria por *labor conjunto*. Além disso, contribui para a formação ética dos estudantes ao integrar práticas pedagógicas que estimulam o respeito, a empatia e o trabalho em equipe.

Os resultados do estudo mostraram que, de acordo com a Teoria da Objetivação, o conhecimento está presente no contexto social e cultural, e, por meio da atividade coletiva, o aluno tem a chance de acessá-lo. Nesse processo, o conhecimento se torna parte da experiência dos alunos, sendo aprendido de forma gradual através da interação no ambiente de aprendizagem, o que promove uma mudança significativa no ensino da matemática. Além disso, ao valorizar o contexto social e cultural do aluno, a Teoria cria um ambiente onde todos se sentem reconhecidos, contribuindo para a inclusão educacional.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no resultado da pesquisa, conclui-se que diante das mudanças nos currículos, a Teoria da Objetivação surge como uma abordagem inovadora que rompe com o ensino tradicional da Matemática. Ao repensar os papéis do professor e do aluno, ela cria um ambiente de troca e colaboração, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem mais reflexivo e aberto. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado matemático, mas também promove o desenvolvimento de um olhar crítico e ético, preparando os estudantes para os desafios acadêmicos e para uma participação ativa e consciente na sociedade. Assim, a TO se configura como uma ferramenta fundamental para uma educação mais inclusiva e transformadora.

5 REFERÊNCIAS



Costa, M. S., Allevato, N. S. G., & Nunes, C. B. (2017). **Trabalhando números e operações com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica da resolução de problemas.** *Interfaces da educação*, 8(23), 230–252.

DIAS, M.; SANTOS, J.; GOBARA, Shirley Takeco. **A alienação escolar na perspectiva da Teoria da Objetivação:** um olhar para o Ensino de Ciências. v. 28, 1 jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luanna Priscila da Silva. **Introdução à álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** uma análise a partir da Teoria da Objetivação. 2020. 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

JOSÉ, M.; ALVES, C. **Teoria da Objetivação:** reflexões sobre o engajamento nas aulas de matemática para uma aprendizagem colaborativa. *Rematec. Revista de matemática, ensino e cultura*, v. 16, n. 39, p. 101–118, 2 dez. 2021.

RADFORD, Luis. **Teoria da Objetivação:** uma perspectiva Vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. Luis Radford; tradução de Bernadete B. Morey e Shirley T. Gobara. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

[2] Pedagoga. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

[3] Pedagoga. Doutora em Educação (PPGED UFRN). Professora do NEI-CAp/UFRN.



LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA: IMPACTOS E DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

Brenda Steffany Medeiros dos Santos^[1]

Pedro Lucas Olinto Moura^[2]

Luanna Priscila da Silva Gomes^[3]

Palavras-chave: LEM. Laboratório. Educação Matemática. Infâncias.

1 INTRODUÇÃO

O uso de materiais concretos, jogos didáticos e tecnologias são alternativas para facilitar a compreensão matemática. O Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) se destaca como um espaço interativo que estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas. Portanto, o LEM é um ambiente dinâmico, onde o conhecimento matemático é produzido de maneira significativa (Lorenzato, 2006).

Apesar dos benefícios, sua implementação enfrenta desafios. Por isso, este estudo objetiva apresentar diretrizes pedagógicas para a implantação de um LEM para a Educação nas Infâncias, abordando recursos, benefícios e desafios.

O interesse na temática se deu a partir de vivências no projeto de pesquisa “Educação Matemática no Ensino Fundamental do NEI”, onde um grupo de pesquisadores, estudantes de graduação e Pós-Graduação com formação em pedagogia e matemática interessados em contribuir com o ensino e aprendizagem matemática do NEI, iniciaram a organização e estruturação dos materiais matemáticos já disponíveis na Escola.

A referida Instituição possui o Laboratório de Práticas Pedagógicas na Educação das Infâncias (LAPPEI), que é subdividido em 5 laboratórios. Nesse sentido, o grupo refletiu sobre aspectos relevantes para a implantação de um laboratório específico de Matemática.

2 METODOLOGIA

Como diretriz inicial, foi feita uma revisão bibliográfica sobre a relevância do LEM. A partir disso, as diretrizes propostas se constituíram mediante o planejamento do LEM, contemplando a definição dos recursos necessários e atividades pedagógicas a serem desenvolvidas.

Como segunda diretriz, destacamos a visita técnica e a catalogação de materiais na Instituição de ensino. Nosso grupo realizou uma visita ao NEI-CaP/UFRN no âmbito do Projeto de Pesquisa para catalogar os materiais disponíveis, identificar os que estavam em falta e organizá-los em unidades temáticas, como números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, além de probabilidade e estatística.

Como próxima diretriz, pretende-se, em etapas futuras, promover oficinas pedagógicas com os professores do NEI, mostrando as diversas possibilidades que os recursos disponíveis podem ofertar ao ensino da matemática, assim como atividades com as crianças e, por fim, apresentar uma proposta formal à Direção da Instituição.



3 RESULTADOS ESPERADOS

A implementação do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) possibilita transformar o ensino da disciplina em uma experiência mais acessível, interativa e didática, criando um ambiente propício para a compreensão aprofundada dos conceitos matemáticos. Como afirma Lorenzato (2006, p. 07), “o LEM é o lugar da escola onde os professores estão empenhados em tornar a matemática mais compreensível aos alunos”, destacando sua relevância na construção de um aprendizado significativo.

Dessa forma, espera-se que a organização adequada dos materiais didáticos e a adoção de metodologias diversificadas proporcionem um ensino mais dinâmico e envolvente, despertando o interesse dos estudantes e favorecendo uma aprendizagem mais eficaz. Além disso, a realização de oficinas pedagógicas tem como objetivo capacitar os docentes para a utilização dos recursos disponíveis no LEM, incentivando-os a explorar novas estratégias didáticas que possam tornar o ensino mais atrativo e eficiente.

A formação contínua dos professores desempenha um papel central nesse processo, pois, conforme apontam Nacarato et al. (2009, p. 35), “é impossível ensinar aquilo sobre o que não se tem domínio conceitual”. Assim, investir no aprimoramento profissional dos educadores é fundamental para garantir que os recursos do LEM sejam empregados de maneira eficaz, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos e para a construção de uma relação mais positiva com a disciplina.

4 CONCLUSÕES

A incorporação do LEM, aliada ao uso de materiais diversificados, desempenha um papel fundamental na promoção de um ensino mais acessível e significativo. Ao proporcionar um ambiente que estimula a experimentação e a interação com conceitos matemáticos, o LEM contribui para tornar o aprendizado mais lúdico e enriquecedor. Ambientes educacionais bem planejados favorecem a construção ativa do conhecimento, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades matemáticas por meio da exploração e da resolução de problemas em um contexto dinâmico e interativo.

Além disso, a formação contínua dos professores por meio de oficinas pedagógicas é fundamental para o uso eficaz dos recursos do LEM. A capacitação docente permite a adoção de metodologias inovadoras, tornando o ensino da Matemática mais dinâmico e contextualizado, beneficiando tanto os alunos quanto as práticas pedagógicas.

Apesar dos desafios estruturais e da necessidade de investimentos contínuos para a manutenção e ampliação desses espaços, o LEM tem um grande potencial para transformar a forma como a Matemática é ensinada e aprendida. Ao promover um ensino mais interativo, investigativo e dinâmico, o laboratório contribui para o aumento do engajamento dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. Assim, sua implementação representa um avanço importante na busca por uma educação matemática mais acessível, estimulante e eficiente.

5 REFERÊNCIAS



LORENZATO, Sergio (Org.). O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores associados, 2006, 2010. (Coleção Formação de Professores).

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmén Lúcia Brangaglion (Coord.). A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

[1] Graduada em Licenciatura em Matemática pela UFRN.

[2] Graduado em Licenciatura em Matemática pela UFRN

[3] Pedagoga. Doutora em Educação (PPGED UFRN). Professora do NEI-CAp/UFRN.



O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PARA A ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM A BRINCADEIRA ESCONDE-ESCONDE

Ana Carla da Silva Santos^[1]
Camila Rodrigues dos Santos^[2]

Palavras-chave: Alfabetização. Brincadeira. Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Este relato apresenta um relato de experiência com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, realizada no âmbito do PIBID. A proposta uniu alfabetização e brincadeira, partindo do interesse das crianças pelo esconde-esconde e pela leitura do livro *Esconde-esconde das Palavras*, de Franciélia Alves. Fundamentada nos estudos de Ribeiro (2018) e Lopes (2012), que destacam a escrita em contextos lúdicos, a atividade também se apoia no brincar e no desenvolvimento da criança. Foram realizadas leitura de história, roda de conversa, brincadeira ao ar livre e atividade de produção escrita, com adaptação para uma criança com TEA (nível de suporte 3) público do NEE - Necessidades Educacionais Específicas. A experiência reforça o valor do lúdico e da escuta dos interesses das crianças em seus processos educativos.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esse trabalho trata-se de um relato de experiência a partir de uma atividade, realizada em março de 2025, teve como objetivo integrar a leitura literária ao processo de alfabetização, tendo como ponto de partida o livro *Esconde-esconde das Palavras*, de Franciélia Alves. Durante a roda de conversa, a história foi narrada e projetada, despertando o interesse das crianças, que participaram ativamente da leitura. Entre risos e descobertas, engajaram-se numa disputa para encontrar e ler palavras escondidas dentro de outras no texto.

Na etapa seguinte, foi apresentada a dinâmica da brincadeira de esconde-esconde. Dez brinquedos relacionados à história — cobra, almofada, leão, galinha, livro, sapo, bola, pato, tucano e cadeira — foram colocados em uma caixa preta com orifício, para que as crianças os retirassem sem vê-los. Após a retirada, parte da turma escondeu os brinquedos no parque, enquanto os demais aguardavam na sala. A brincadeira foi repetida com os papéis invertidos. A atividade promoveu o envolvimento coletivo e reforçou a articulação entre leitura, escrita e ludicidade, conforme defende Lopes (2012, p. 145): “(...) que a escrita possa ser ensinada à criança no contexto da brincadeira, como uma ação necessária ao brincar, de modo a tornar-se funcional e significativa, envolvendo letras e sentido”.

A repetição da atividade na semana seguinte, contribuiu para maior autonomia e aprofundamento da experiência. Na ocasião, foi proposta uma nova atividade com a mesma temática da brincadeira esconde-esconde, com o objetivo de estimular a escrita, a leitura e



o desenho. Essa atividade foi adaptada para crianças NEE, considerando suas necessidades específicas. Como destaca Ribeiro (2018), o jogo é essencial ao desenvolvimento infantil, pois transforma, progressivamente, uma atividade egocêntrica em uma prática social e significativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da intervenção pedagógica destacam o impacto positivo da ludicidade no processo de aprendizagem. A integração entre brincadeira e atividades de sistematização da escrita despertou o interesse das crianças e favoreceu o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas de forma natural e significativa. Já a adaptação da atividade permitiu que a criança com NEE, escrevesse palavras relacionadas às imagens dos objetos usados.

Portanto, a repetição da brincadeira em diferentes momentos contribuiu para a consolidação dos conhecimentos quanto à escrita das palavras e evidenciou o valor do jogo no desenvolvimento infantil, como defendem Ribeiro (2018) e Lopes (2012).

Assim, a experiência confirma que a mediação intencional da professora, associada a práticas lúdicas, potencializa a aprendizagem e torna o ambiente educativo mais dinâmico, acessível e significativo às crianças.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência evidenciou a importância da ludicidade como estratégia eficaz no processo de alfabetização, promovendo aprendizagens significativas por meio da interação e do engajamento das crianças.

A escolha da brincadeira esconde-esconde, alinhada aos interesses das crianças, por meio da lista de brincadeira construída anteriormente por elas, favoreceu a participação ativa e a contextualização dos conhecimentos. A adaptação da atividade para uma criança com NEE destacou a importância de práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as individualidades e garantindo o acesso ao conhecimento.

O entusiasmo e o pedido espontâneo pela repetição da atividade demonstram seu impacto positivo na motivação e no aprendizado das crianças. Assim, a proposta reforça o valor do lúdico na educação, em consonância com as teorias de Ribeiro (2018) e Lopes (2012), destaca a importância de ampliar ações pedagógicas que integrem o brincar à alfabetização, tornando-a mais dinâmica, acessível e significativa.

5 REFERÊNCIAS

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Alfabetização e práticas pedagógicas escolares: entre letras e sentidos. In: SAMPAIO, Marisa Narciso; SILVA, Rosália de Fátima e (orgs.). **Saberes e práticas de docência**. Curitiba: Mercado de Letras, 2012. Cap. 5, p. 145. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/portais/discente/discente.jsf> Acesso em: 31 mar. 2025.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; CASTRO, Janaina Luiza Moreira de; LUSTOSA, Francisca Geny. Brincadeira e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget



e Vigotski. In: **Fórum Internacional De Pedagogia**, 10., 27-30 de nov. 2018, Pau dos Ferros (RN). Anais... Pau dos Ferros (RN): UERN, 2018. Tema: 10 anos de FIPED / AINPGP: Pesquisa, memória e Internacionalização. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46942/1/2018_eve_dmribeiro.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

ALVES, Franciélia. **Esconde-esconde das palavras**. Fortaleza: SEDUC, 2018. *E-book* (28 p.). ISBN 978-85-8171-194-2. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/infantil/esconde-esconde-das-palavras.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2025.

^[1] Graduanda em Pedagogia - UFRN. ana.carla.016@ufrn.edu.br

^[2] Docente EBTT, Mestra e Doutora em Educação. NEI/CAP - UFRN. camila@nei.ufrn.br



BRINCAR E ALFABETIZAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID ALFABETIZAÇÃO- URCA

Maria Vitória Matias dos Santos^[1]
Ana Caroline da Silva Ramos^[2]
Juliana Mayane Sobreira Xavier^[3]

Palavras-chave: Alfabetização. Brincar. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Além de ser uma atividade própria da infância, ou o trabalho das crianças, o brincar é essencial para seu desenvolvimento integral infantil, indo além do lazer, implicando diretamente na construção pelas crianças de habilidades cognitivas, como a linguagem e as competências necessárias para a alfabetização (Brites, 2020). No contexto escolar, as brincadeiras e os jogos lúdicos são fundamentais para tornar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita mais significativo, prazeroso e eficiente, sobretudo quando, após avaliação diagnóstica, verificamos a presença de 15 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental - EF ainda do estágio pré-silábico. Nesse sentido, esse estudo teve como objetivo apresentar a importância do brincar no processo de alfabetização de crianças em estágios ainda muito incipientes com relação à linguagem escrita, a partir de um relato de uma experiência de duas bolsistas e uma supervisora do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da URCA, vivenciada em uma turma do 1º ano do EF.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este relato de experiência se baseia nas vivências de atividades pedagógicas lúdicas ocorridas no período de fevereiro a março de 2025, quando foram realizadas atividades pedagógicas lúdicas, momentos em que observamos de perto o impacto positivo do brincar na alfabetização infantil. Participaram 22 crianças do 1º ano do EF de uma escola da rede pública municipal do Crato, Ceará. Realizamos o projeto "Brincar e Alfabetizar", utilizando os seguintes livros de literatura infantil: "A fábrica de Brinquedos" (Santiago, 2013); "Brincar de quê?" (Alves, 2012) e; "Brincando de inventar" (Cavalcante, 2015), que exploram a leitura e escrita por meio do brincar. O trabalho foi estruturado em quatro etapas: i) inicialmente, apresentamos o projeto para as crianças, explorando suas experiências prévias com brincadeiras e invenções; ii) em seguida, organizamos atividades de leitura e contação de histórias com os títulos acima informados, incentivando a interação e a participação ativa infantil; iii) posteriormente, promovemos momentos de criação, nos quais os educandos puderam construir seus próprios brinquedos a partir de materiais recicláveis, relacionando o processo de criação com os textos lidos; iv) por fim, realizamos registros reflexivos sobre as aprendizagens observadas.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto “Brincar e Alfabetizar” oportunizou às crianças o resgate de brincadeiras que elas não conheciam ou tinham pouco contato, como pular com elástico, pular corda e passar o anel, brincadeira em que as crianças sentavam no chão e um deles passava um anel entre as mãos das outras, deixando o anel nas mãos de uma das crianças, sem que as demais percebessem. O objetivo era descobrir em qual colega estava o anel. Também promovemos um momento de criação de brinquedos com materiais recicláveis: com rolos de papel higiênico e tampas de garrafa, confeccionamos carrinhos e microfones; com palitos de picolé, criamos aviões, balanços e bonecos. Além disso, incentivamos as crianças a criarem histórias ilustradas, incluindo seus brinquedos favoritos.

No decorrer do projeto, desenvolvemos jogos educativos como "Leiturinha no Céu", no qual as crianças exploravam o alfabeto e associavam cada letra a um brinquedo cujo nome começasse com aquela letra. Também brincamos com jogos da memória e cruzadinhas, estimulando o reconhecimento das letras e o desenvolvimento do vocabulário. Os resultados demonstraram que, ao associar a aprendizagem a atividades lúdicas, as crianças se mostraram mais engajadas e avançaram no reconhecimento das letras e na construção de palavras. O envolvimento das crianças foi perceptível, demonstrando que o brincar contribui para tornar o processo educativo mais leve, prazeroso e significativo.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa experiência, pudemos perceber como a ludicidade torna a aprendizagem da leitura e da escrita mais significativa e prazerosa. A integração entre brincadeiras e atividades pedagógicas foi fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças, fortalecendo sua autonomia no processo de aquisição inicial da língua escrita. No projeto “Brincar e Alfabetizar”, ficou claro que, mesmo com a crescente presença da tecnologia no cotidiano das crianças, o brincar continua sendo uma linguagem essencial para tornar a alfabetização mais envolvente e conectada à realidade dos educandos. Para futuras reflexões, sugerimos aprofundar a investigação sobre o papel do brincar no resgate da cultura da criança e na formação de professores, além de explorar novas abordagens lúdicas em diferentes contextos educativos.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco de Assis. **Brincar de quê?** Fortaleza: SEDUC, 2012.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental:** como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

CAVALCANTE, Neomaly. **Brincando de Inventar.** Fortaleza: SEDUC, 2015.

SANTIAGO, Ana Cristina. **A Fábrica de Brinquedos.** Fortaleza: SEDUC, 2013.



[1] Graduanda de Pedagogia, Universidade Regional do Cariri- URCA. maria.santos078@urca.br. PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

[2] Graduanda de Pedagogia, Universidade Regional do Cariri- URCA. carol.silva@urca.br. PIBID-URCA

[3] Professora da Educação Básica, Rede Municipal. jumayanne@gmail.com. PIBID-URCA



LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Caroline da Silva Ramos^[1]
Maria Vitória Matias dos Santos^[2]
Juliana Mayane Sobreira Xavier^[3]

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino Fundamental. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização desempenha um papel crucial no processo de transformação e mudança social das crianças, operando um poder significativo nas diversas esferas sociais (Soares, 2020; Ferreiro, 2017). A importância da frequência escolar desde a educação infantil é um aspecto relevante a ser analisado, pois pode impactar diretamente no seu processo escolar subsequente. No âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Regional do Cariri - URCA, através do Subprojeto Alfabetização, verificamos que, no início do ano de uma turma de 1º ano do ensino fundamental - EF, algumas crianças nunca haviam frequentado o ambiente escolar. O ingresso tardio na educação formal pode implicar em inseguranças no processo de alfabetização das crianças, dado que não conheciam nem as letras do alfabeto. Além disso, essas crianças pareciam desconfortáveis frente aos demais colegas que já se encontravam em estágio mais avançado acerca da língua escrita. Assim, o desafio da alfabetização torna-se ainda mais evidente para os estudantes que só têm contato com o contexto escolar a partir dos anos iniciais do EF. Diante disso, segue-se a pergunta: como a escola está lidando com o ingresso tardio de crianças no processo formal de contato com o mundo da linguagem escrita?

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo principal analisar as estratégias de uma professora para lidar com as dificuldades enfrentadas na alfabetização de crianças que ingressam na escola diretamente nos anos iniciais do ensino fundamental e investigar se estavam sendo criados tempos, espaços, materiais e atividades para recebê-las, proporcionando-lhes um primeiro contato com o processo educacional formal de forma sensível e adequada.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de um estudo de caso na escola pública municipal São Francisco, do Crato, Ceará. O foco principal foi observar a rotina escolar efetivada pela professora de uma turma do primeiro ano do EF, na intenção de identificar suas práticas pedagógicas em termos de alfabetização, especialmente com relação às crianças que não passaram pela Educação Infantil. Buscamos fundamentos em Soares (2020) e Ferreiro (2017), que reconhecem a importância de uma educação que tem a criança como protagonista de seu processo de aquisição da língua escrita.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio, observamos que as crianças parecem desconectadas do mundo da escrita, demonstrando muitas inseguranças. Através da avaliação de sondagem realizada pela professora, foi possível avaliar o nível de escrita das crianças, o que nos preocupou, pois ainda havia crianças que não reconheciam nem as letras do alfabeto. Diante disso, a professora percebeu a necessidade de adaptar sua abordagem pedagógica, levando em consideração o estágio em que muitas das crianças se encontravam: a maioria, no pré-silábico e outras no silábico. Para tanto, ela passou a introduzir diariamente atividades que estimulam o aprendizado infantil de forma lúdica, como jogos, brincadeiras e literatura infantil, a fim de proporcionar um ambiente mais dinâmico e eficaz para a evolução do processo de alfabetização das crianças.

Assim, observamos que, apesar das dificuldades iniciais enfrentadas sobretudo pelas crianças que ingressaram tardiamente na escola, a professora realizou intervenções apropriadas ao estágio das crianças, organizando tempos, espaços, materiais e atividades lúdicas e interativas, em um ambiente acolhedor e atento para atender as necessidades das crianças. Semanas depois dos trabalhos iniciais, já percebemos avanços das crianças no reconhecimento do nome e dos sons das letras, bem como do seu próprio nome, passo inicial importante aos estágios mais avançados de aquisição da linguagem escrita.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da iniciação à docência tem sido uma fase enriquecedora em nossas vidas, visto que contempla partes de estudos que permeiam nosso curso de pedagogia, enriquecendo a nossa futura prática docente. A fase da alfabetização é uma etapa de grande importância na vida das crianças, uma vez que uma base sólida contribuirá para o seu desenvolvimento ao longo de todas as fases de sua vida escolar e pessoal. O alfabeto, enquanto um objeto cultural, é considerado uma das invenções mais significativas da história da humanidade (Soares, 2020, p. 47). Dessa forma, é fundamental que o professor utilize diversos recursos pedagógicos para possibilitar que as crianças se expressem, identificando suas potencialidades e suas fragilidades para que a professora tenha condições de adequar a sua proposta pedagógica de forma eficaz. É possível introduzir atividades lúdicas que incentivam as crianças a produzir textos, inicialmente tendo a professora como escriba; formar palavras que lhes ofereçam sentido e significado, resgatando suas memórias com base no conhecimento prévio de seu contexto.

5 REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo. Ed: Contexto, 2020.



- [1] Graduanda de Pedagogia, Universidade Regional do Cariri- URCA. maria.santos078@urca.br. PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- [2] Graduanda de Pedagogia, Universidade Regional do Cariri- URCA. carol.silva@urca.br. PIBID-URCA
- [3] Professora da Educação Básica, Rede Municipal. jumayanne@gmail.com. PIBID-URCA



CONSTRUINDO APRENDIZAGENS: REFLEXÕES DO PIBID ALFABETIZAÇÃO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Aline Rayane Molick da Silva^[1]
Anne Letícia de Oliveira Costa^[2]
Laura Bandeira Cândido de Oliveira^[3]

Palavras-chave: Sequência didática. Ensino Fundamental. Alfabetização e Letramento. PIBID Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho consiste em um relato da sequência didática proposta pela professora polivalente em uma turma de 3º ano, da Escola Municipal Professora Francisca Ferreira da Silva, no município de Natal, a partir da leitura do livro “Perigoso” de Tim Warnes. A referida sequência teve como concepção a alfabetização ancorada no letramento proposto por Magda Soares (2020), em que a partir do interesse da turma foram sendo pensadas atividades que trouxessem engajamento e reflexão sobre a escrita e seus sentidos.

Nesse contexto, reiteramos a importância do PIBID Alfabetização^[4] no planejamento, estudo e na condução dos momentos de intervenções da sequência didática, oportunizando a ampliação da formação inicial aos pibidianos e continuada para a professora supervisora.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A sequência didática foi desenvolvida com a presença da professora da turma em conjunto dos oito bolsistas do PIBID Alfabetização, divididos entre dois por dia e os alunos da turma, no período de 09 a 13 de dezembro de 2024.

O relato foi desenvolvido de maneira qualitativa, onde os dados foram gerados a partir de observação participativa e do diário de campo, em que se registravam as intervenções realizadas nas aulas. Para a leitura, planejamento e análise das atividades, foram utilizados os teóricos Graves (1995), Soares (2020), Mendes, Cunha e Teles (2012) e Pessoa (2015).

Utilizando a experiência de leitura com andaimes alicerçada na teoria de Graves (1995), inicialmente foi realizado um momento de pré-leitura, com o levantamento de hipóteses sobre o assunto da obra e a observação dos elementos presentes na capa. A leitura do livro foi realizada em voz alta, e na pós-leitura, foram retomadas as hipóteses sugeridas pelos alunos. Neste momento, as crianças levantaram o questionamento sobre o personagem principal, se seria um: “jacaré ou crocodilo?”, oportunizando a oralidade e a discussão sobre o tema.

A partir da leitura do livro e do engajamento da turma, a professora organizou uma sequência didática baseado em um “trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado” (Mendes, Cunha e Teles, 2012), objetivando o desenvolvimento de aspectos linguísticos e interacionais.



Dessa forma, a sequência foi organizada interdisciplinarmente ao longo das aulas, integrando atividades de escrita de palavras sobre coisas consideradas perigosas; organização dessas palavras em uma lista em ordem alfabética; atividade de matemática utilizando situações-problema com os personagens da história; atividade de pesquisa sobre a espécie do personagem; produção de um gráfico a partir dos resultados obtidos pela pesquisa das crianças, jogo de alfabetização com uma trilha e a finalização da sequência com a construção coletiva de um texto escrito sobre as reflexões construídas advindas da história.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da sequência didática realizada, foi possível observar que os alunos ampliaram o conhecimento acerca das duas espécies de animais estudadas, crocodilos e jacarés, surgidas a partir das próprias indagações, desenvolvendo a oralidade e a argumentação nos momentos de roda e discussão. Os discentes visualizaram conexões entre os conteúdos, ampliando o seu conhecimento sobre a temática e favorecendo a uma aprendizagem mais ampla, corroborando o que defende Pessoa (2015, p. 64): "Um aspecto importante do uso das sequências didáticas é a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar e, desse modo, poder contemplar, por meio de atividades diversificadas e articuladas, variados componentes curriculares".

A utilização do gênero textual lista e a escrita de coletiva de um resumo, propiciou ampliar a percepção dos alunos na ordem alfabética, na relação entre grafemas e fonemas e desenvolver os princípios da escrita, como a segmentação de palavras, a paragrafação, margem, coerência e coesão textual, desenvolvendo habilidades importantes no processo de alfabetização, concomitantemente ao letramento. Como menciona Soares (2020), a alfabetização e o letramento são processos interdependentes, que devem caminhar simultaneamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática trouxe avanços na alfabetização ancorada nos contextos das vivências das crianças, de forma interdisciplinar, favorecendo uma aprendizagem ampliada e significativa. Ressaltando a importância da organização de atividades que visem um processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

As intervenções realizadas durante as aulas, permitiram que os pibidianos vivenciassem práticas efetivas de alfabetização e letramento, contribuindo para a sua formação acadêmica e prática pedagógica.

5 REFERÊNCIAS

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. UK. April. 1995.

MENDES, Adelmá Barros. CUNHA, Débora Anunciação. TELES, Rosinalda. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes



componentes curriculares. In: BRASIL, **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares, Ano 3, unidade 6, 2012.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização: o trabalho com sequência didática. In: BRASIL, **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização , Ano 3, Unidade 6, 2015.

SOARES. Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

[1] Pedagoga, Especialista em Ensino da Música em Múltiplos Contextos e Mestranda em Tecnologias Educacionais. Professora efetiva nos Municípios de Natal e Parnamirim.

[2] Graduanda de Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[3] Graduanda de Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[4] As ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência aqui relatadas são desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no núcleo de Alfabetização, em Natal, coordenado pela Professora Juliana de Melo Lima.



A ESCUTA DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: DIÁLOGOS COM A CULTURA DE PARES E A SUBJETIVIDADE INFANTIL

Letícia Clélia da Silva Mendonça
Gabriella de Melo Viana

Palavras-chave: Alfabetização. Subjetividade infantil. Cultura de pares. Interações sociais.

1

INTRODUÇÃO

A alfabetização, entendida como um processo introdutório ao universo letrado, vai além do simples domínio de símbolos e códigos linguísticos. Nesse processo formativo, é necessário adotar práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos que possuem direitos e produzem cultura e conhecimentos próprios. Este estudo teórico possui como objetivo discutir a importância da escuta sensível no processo de alfabetização, articulando as principais contribuições de William Corsaro e Magda Soares a fim de compreender a criança em sua essencialidade subjetiva. Desse modo, a hipótese que orienta esta pesquisa é que a cultura de pares otimiza o processo de alfabetização quando o mediador incorpora práticas que valorizam a participação e escuta das crianças na escola das infâncias.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo teórico, de natureza qualitativa, tem como principal objetivo relacionar os conceitos de alfabetização e cultura de pares, a partir de uma análise crítica das contribuições selecionadas previamente. Conforme Soares (2004), o processo de alfabetização precisa ser entendido de maneira ampla, considerando a articulação entre alfabetização e letramento. A autora ressalta que “a criança, ao ser alfabetizada, deve também estar sendo introduzida nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004). Isso significa que a escola deve promover contextos significativos de uso da linguagem escrita, incentivando interações que façam sentido para as crianças.

Corsaro (2011) defende que “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também a interpretam e contribuem para produzi-la” (2011, p. 43). Nessa perspectiva, a escuta da criança não deve ser apenas funcional, voltada para avaliar se ela compreendeu determinado conteúdo, mas deve configurar-se como uma escuta dialógica e atenta aos sentidos que a criança constrói em suas interações cotidianas.

Analisando essas perspectivas e buscando identificar os possíveis diálogos entre as teorias dos autores, este estudo se concentra na sistematização das ideias apresentadas por Corsaro e Soares, com o objetivo de entender de que maneira a cultura de pares pode influenciar significativamente as práticas pedagógicas direcionadas à aquisição da linguagem escrita, seus símbolos e significados.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material indica que as crianças utilizam a ludicidade como um mecanismo para testar e consolidar seus conhecimentos sobre a escrita. Corsaro (2003) argumenta que a brincadeira é uma das principais formas pelas quais as crianças negociam significados e exploram diferentes papéis dentro da cultura de pares, dado que dialoga com Soares (2004), ao demonstrar que a alfabetização não pode ser dissociada das práticas sociais da linguagem. As crianças não apenas aprendem a decodificar letras e sílabas, mas inserem a escrita em seus contextos sociais, atribuindo-lhe funções e significados.

Além disso, vale ressaltar que o papel do professor deve transcender a barreira instrucional e mecanicista, apropriando-se da observação participante e valorizando a escuta das crianças. Corsaro (2011) enfatiza que o papel do adulto não deve ser o de impor significados, mas sim de participar das interações infantis, ajudando a ampliar as possibilidades de aprendizado. Dessa forma, as crianças avançam nas práticas de alfabetização não apenas pelo ensino direto do professor, mas também pelo intercâmbio com seus pares, consolidando o conhecimento de maneira colaborativa.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que integrar as discussões entre o conceito de cultura de pares ao processo de alfabetização é essencial para viabilizar um ensino e uma aprendizagem significativos. As crianças, em suas interações com seus pares, fortalecem seus repertórios socioculturais, além de permanecerem ocupando um lugar de destaque: o protagonismo. Concordando com Corsaro (2003), compreende-se que as crianças não aprendem apenas por meio da instrução direta dos adultos, mas também pela participação ativa no contexto no qual estão inseridas.

Além disso, como Soares (2004) reforça, a alfabetização vai além da simples decodificação de códigos, envolvendo práticas sociais que integram leitura e escrita ao cotidiano das crianças. Assim, pensar em práticas pedagógicas que busquem favorecer a participação coletiva auxilia não apenas no processo de alfabetização, mas também no pleno desenvolvimento, na criatividade e na autonomia.

5 REFERÊNCIAS

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. **We're Friends, Right? Inside Kids' Culture**. Washington, DC: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004



DO MAPA FÍSICO AO MAPA VIVIDO: A GEOGRAFIA DA INCLUSÃO

Paulo Emílio Eurich Maito^[1]

Palavras-chave: Geografia Escolar 1. Cartografia 2. Educação Inclusiva 3. Ensino Fundamental 4. Experiência docente 5.

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, crianças com formas distintas de desenvolvimento desafiam as práticas pedagógicas tradicionais e nos convidam a repensar os modos de ensinar e de escutar. Este trabalho relata uma experiência vivida com Fernando — nome fictício utilizado para preservar a identidade de uma criança de sete anos, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental. Em um contexto de pouca adesão às atividades propostas, Fernando revelou, a partir de sua interação espontânea com um mapa, um canal expressivo potente e inesperado.

A partir dessa observação sensível, foi possível propor atividades que, mesmo sem instrução direta sobre conceitos cartográficos, permitiram que a criança construísse sua própria representação de cidade, mobilizando elementos espaciais como legenda e rosa dos ventos. Posteriormente, a experiência foi compartilhada com licenciandos na graduação em Pedagogia, gerando reflexões sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais e os sentidos da inclusão escolar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa, em perspectiva descritivo-reflexiva, fundamentado na observação participante e na escuta pedagógica. O trabalho foi desenvolvido no contexto da Educação Básica e socializado na graduação, na disciplina de Ensino de Geografia I e II, na qual o professor atuou como monitor.

A proposta teve início a partir da percepção do interesse espontâneo de Fernando por mapas. Em um momento informal, foi disponibilizado um mapa físico do Nordeste brasileiro, que a criança contemplou por longos minutos, apontando rodovias, cidades e símbolos cartográficos. Esse gesto simples revelou-se um ponto de partida valioso para estabelecer vínculos e propor uma sequência didática sensível às suas singularidades.

Dias depois, a leitura coletiva da obra “O que tem no seu caminho?” da autora Bia Villela (2005) motivou a turma a desenhar seus trajetos casa–escola. Embora Fernando tenha se recusado a participar da atividade inicial, no dia seguinte aceitou o convite para desenhar uma cidade imaginária em uma folha de papel-madeira. Durante cerca de três semanas, ele se dedicou à construção de sua cidade, criando ruas, prédios, árvores e, de forma espontânea, elementos como legenda e rosa dos ventos.

Na graduação em Pedagogia, o autor do presente relato, compartilhou essa experiência em uma aula prática. Licenciandos foram convidados a criar cidades fictícias,



cujas representações se deram majoritariamente em planta-baixa. A comparação entre as produções dos futuros professores e a de Fernando permitiu levantar discussões sobre as múltiplas formas de representação do espaço e as diferentes formas de aprender e expressar conhecimentos geográficos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência demonstrou que a linguagem cartográfica pode se constituir como canal privilegiado de expressão para crianças neurodivergentes, desde que seja apresentada de forma aberta, lúdica e respeitosa. Sem instrução direta sobre os elementos da cartografia escolar, Fernando foi capaz de construir uma representação espacial complexa, com estruturas que sugerem noções de escala, orientação, organização do espaço urbano e uso de legendas — revelando, inclusive, aspectos da sua vivência afetiva com lugares como a escola, a universidade e personagens ficticiais.

A socialização da atividade com estudantes da graduação provocou uma importante reflexão sobre as representações de cidade, a construção dos conceitos de espaço e território, e a necessidade de uma prática docente aberta à escuta e à valorização das diferentes formas de expressão e aprendizagem. Esse episódio também permitiu, de forma transversal, abordar noções como escala e representação espacial, tal como discutido por Castro (2014), e reafirmou a cartografia como linguagem formativa, como indicam Callai (2013) e a BNCC (BRASIL, 2018)

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade desenhada por Fernando, com sua rosa dos ventos feita espontaneamente, nos convida a pensar na educação como caminho que se constrói com o outro. O ensino de Geografia nos anos iniciais mostrou-se aqui como espaço de escuta, experimentação e valorização da diferença. Do ponto de vista da formação docente, essa vivência mobilizou aprendizagens que transcendem o conteúdo disciplinar, ao tocar dimensões da empatia e da sensibilidade no cotidiano da escola.

Que cada criança, em sua singularidade, encontre espaço para construir seu próprio mapa — e que nós, educadores, sejamos capazes de segui-lo.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 mar 2025.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia e a construção da cidadania. In: CASTELLAR, S. M. V. et al. (org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTRO, Iná Elias de. Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução?. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 4, n. 1, p. 87–100, 2014. DOI:



10.36403/espacoaberto.2014.2435. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2435>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VILLELA, Bia. **O que tem no seu caminho?** São Paulo: Escala Educacional, 2005

^[1]Geógrafo (2012), Pedagogo (2018) e Mestre em Educação (2023) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Substituto do Núcleo de Educação da Infância. NEI/CAP - UFRN



ENTRE LETRAS E SENTIMENTOS: PROMOVENDO A EMPATIA E A ESCRITA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Camila Eimi Hayashi^[1]
Ingrid Caroline Cavalcante Soares^[2]
Dominique Cristina Souza de Sena Nazário^[3]

Palavras-chave: Alfabetização. Literatura Infantil. PIBID. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como base Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) e Lev Vygotsky (1991). Trata-se de um relato de experiência sobre uma intervenção pedagógica realizada pelo PIBID, subprojeto Alfabetização, no NEI/CAP-UFRN com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 22 crianças entre 7 e 8 anos. A atividade teve como objetivos promover a sistematização da escrita no processo de alfabetização e estimular a empatia por meio da literatura infantil. Nesse contexto, a proposta se justifica por dialogar com as necessidades concretas da turma, observadas no cotidiano da sala de aula.

A partir das observações preliminares, emerge a seguinte indagação: de que maneira a literatura infantil pode ser integrada aos conflitos interpessoais manifestados entre as crianças, de modo a contribuir de forma interdisciplinar, no processo de alfabetização e no desenvolvimento de aspectos socioemocionais, como o respeito mútuo e a convivência colaborativa? Fundamentadas nessas questões norteadoras, desenvolveu-se a atividade pedagógica apresentada no nesse relato.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A fundamentação teórica apoia-se em Ferreiro e Teberosky (1984), que veem a alfabetização como construção ativa de hipóteses sobre a linguagem escrita. Segundo as autoras, as crianças percorrem diferentes níveis até chegarem à compreensão do sistema alfabético, o que exige experiências significativas com a leitura e a escrita.

A abordagem também se relacionou com os pressupostos de Vygotsky (1991), que destaca a interação social e a mediação docente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento e linguagem. Para ele, “tudo que é internalizado pelo indivíduo aparece, primeiramente, no plano social” (Vygotsky, 1991, p.112), reforçando o valor das rodas de conversa e atividades coletivas no ensino-aprendizagem.

A intervenção surgiu da observação de interações e conflitos entre as crianças. A partir disso, escolheu-se o livro Ernesto (Franco e Lollo, 2016), por abordar as temáticas do respeito e empatia.

A atividade foi planejada em quatro etapas: leitura do livro projetado; roda de conversa com perguntas sobre interpretação da história; produção de escrita individualizada com novo



final para a história e compartilhamento das crianças de seus escrita em uma roda de socialização

Durante a conversa, perguntou-se: “O que dizem de Ernesto?”, para avaliar a atenção à leitura. Depois: “O que acham do que falam dele? É certo dizer isso? Por quê?”, estimulando a análise crítica. Por fim: “O que diriam a Ernesto?”, incentivando a empatia e introduzindo a última etapa, em que cada criança escreveu e ilustrou um novo final, exercitando criatividade e escrita.

Portanto, ao final, houve socialização das produções, permitindo observar as compreensões construídas — tema do próximo tópico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a roda de conversa, observou-se que as crianças compreenderam os sentimentos do personagem e demonstraram sensibilidade diante das situações de exclusão vividas por ele. Além disso, a atividade, em conjunto de outra realizada anteriormente, revelou aspectos interessantes do processo de alfabetização da turma. A maioria das crianças já se encontravam na hipótese alfabética, demonstrando capacidade de escrever palavras de forma convencional, embora ainda apresentassem dificuldades ortográficas. Apenas uma criança se encontrava em transição entre as hipóteses silábica e alfabética, apresentando escrita com correspondência parcial entre fonemas e grafemas, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984).

Outrossim, notou-se que os finais criados para Ernesto envolviam ganho de dinheiro ou bens como solução dos problemas. Nesse prisma, revelou-se a possibilidade de uma nova intervenção com a temática “Há coisas mais valiosas que o dinheiro”, para compreensão dos valores humanos.

Portanto, os resultados mostrados na atividade promoveu não apenas o desenvolvimento da linguagem escrita, mas também habilidades socioemocionais e argumentativas, contribuindo para a formação das crianças.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentando, demonstra uma experiência significativa ao unir o processo de alfabetização ao desenvolvimento socioemocional das crianças, especialmente no que se refere à empatia, respeito e expressão de sentimentos. A partir da leitura e da discussão sobre o livro Ernesto, foi possível estimular a reflexão crítica sobre o modo como tratamos o outro, bem como realizar a produção escrita com sentido.

A principal contribuição deste relato consiste em evidenciar que o processo de alfabetização pode — e deve — estar conectado à formação da criança. A literatura, nesse contexto, atuou como mediadora potente (Vygotsky, 1991), promovendo aprendizagens tanto na linguagem escrita quanto no desenvolvimento afetivo-social.

Entre os pontos fortes está o fato da proposta nascer da observação das crianças, atendendo suas demandas reais. Como limitação, aponta-se a falta de tempo para aprofundar discussões sobre os valores expressos nas produções. Para futuras ações, sugere-se trabalhar temas como solidariedade, amizade, diversidade e cooperação, promovendo novas oportunidades de escrita com sentido social e formativo.



5 REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Ernesto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia/Presencial- UFRN. Camila.eimi.488@ufrn.edu.br

[2] Graduanda do curso de Pedagogia/Presencial- UFRN. Ingrid.soares.124@ufrn.edu.br

[3] Professora do Ensino Básico, Mestra em Educação. NEI/CAP - UFRN. Dominiquesena@nei.ufrn.br



A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Janaize Aparecida Confessor da Silva^[1]

Alice Yasmim Fernandes de Lima^[2]

Sára Maria Pinheiro Peixoto^[3]

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos. Lúdico.

1 INTRODUÇÃO

Ao utilizar os jogos no processo de alfabetização, é essencial entender que a criança ao brincar, une sua vontade ao prazer de participar de uma atividade que envolve suas emoções. Partindo desse entendimento e de acordo com Vygotsky (1991), o jogo oferece a chance de suprir necessidades que não podem ser realizadas na realidade e possibilita o desenvolvimento do pensamento simbólico.

Este relato de experiência parte da importância do uso de estratégias lúdicas no processo de alfabetização. Somos graduandas e bolsistas do PIBID, vinculadas ao Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN), e vivenciamos, em sala de aula, a aplicação do jogo “Bingo da letra inicial”. Nosso objetivo é compartilhar as impressões dessa atividade e refletir sobre o potencial dos jogos como ferramentas pedagógicas na alfabetização. As vivências ocorreram em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 crianças de 6 a 7 anos.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Respeitar os tempos e espaços das crianças é essencial para que a alfabetização faça sentido para elas. Mais do que teoria, precisam de vivências concretas — algo que possam tocar, experimentar, viver. Ao refletirmos sobre o cotidiano com o grupo, percebemos como os jogos, especialmente os didáticos, despertam maior interesse. Com eles, as crianças se envolvem, se divertem e aprendem ao mesmo tempo.

Considerando as especificidades das crianças e a importância de se respeitar seus tempos e espaços, ela precisa sentir que o processo de alfabetização faz sentido para ela. Mais do que teoria, ela precisa de vivências concretas, algo que possa tocar, experimentar, viver. Ao pensarmos nisso e refletirmos sobre as experiências que temos no dia a dia com o grupo de crianças em seu processo de alfabetização, percebemos como os jogos, principalmente os didáticos e educativos, despertam um maior interesse das crianças. Assim, elas se envolvem, se divertem e, ao mesmo tempo, aprendem.

Esses momentos tornam-se oportunidades valiosas para colocar em prática o que foi aprendido, trazendo leveza, entusiasmo e rompendo com a rotina mais tradicional. Para isso, podemos lançar mão de diferentes tipos de jogos: os de tabuleiro, de encaixe, jogos silábicos, troca-letras, com alfabeto móvel, dominós, jogos com fichas que relacionam imagens e palavras, jogos da memória, entre tantos outros.



Esse espaço aberto para o lúdico dentro de sala de aula, permite às crianças despertarem em si um interesse maior ao objetivo trabalhado. Segundo Borges (2024), a ludicidade, jogos e brincadeiras, não devem acontecer apenas por um momento de descontração, mas devem ser utilizadas como uma estratégia rica e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo e dinâmico.

Para a realização do jogo “Bingo da letra inicial”, as crianças foram organizadas em grupos de 3 a 5 integrantes, cada um acompanhado por um bolsista do PIBID, responsável por mediar a atividade de forma descontraída e dinâmica. O foco da mediação foi observar e estimular a relação entre fonema e grafema, promovendo momentos de reflexão durante o processo.

As crianças receberam cartelas com figuras e palavras com a letra inicial faltando. O professor sorteou as letras e incentivou os alunos a identificar a que completava corretamente cada palavra. Durante a atividade, estratégias de mediação eram utilizadas para favorecer a reflexão, a compreensão e a interação entre o grupo, promovendo momentos de troca e colaboração.

Uma forma de mediação, foi que as crianças repetissem a palavra em voz alta e refletissem sobre a relação entre o som e a grafia. As crianças também poderiam se ajudar durante a brincadeira, já que nessa fase da alfabetização elas se encontram em diferentes níveis de conhecimento e essa socialização enriquece esse processo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização do jogo “Bingo da letra inicial” apresentou resultados bastante positivos no processo de alfabetização das crianças. Observamos que, por meio da ludicidade, os alunos participaram com entusiasmo e demonstraram avanços na identificação e relação entre fonemas e grafemas e compreendendo com mais propriedade o funcionamento do sistema de escrita e ampliando suas habilidades linguísticas de forma significativa.

A interação entre os colegas durante a atividade favoreceu a troca de conhecimentos e permitiu que alunos com maiores dificuldades fossem apoiados por aqueles com mais desenvoltura.

Além disso, a mediação dos bolsistas do PIBID foi essencial para mediar reflexões significativas, incentivando as crianças a pensarem sobre a formação das palavras e os fonemas das letras iniciais das imagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o jogo “Bingo da letra inicial” confirma a importância do lúdico como estratégia envolvente e importante no processo de alfabetização. A atividade possibilitou às crianças um aprendizado significativo, despertando o interesse e a participação ativa por meio de uma proposta envolvente, que respeita os diferentes ritmos e níveis de conhecimento presentes na sala de aula.

Contudo, observou-se como um desafio a necessidade de maior tempo para que algumas crianças consolidassem a associação entre sons e letras, evidenciando a importância de propostas contínuas e complementares que corroboram com esse processo de forma mais individualizada.



Para nós, bolsistas, essa vivência foi de grande relevância formativa. A mediação da atividade permitiu um olhar mais atento às particularidades do processo de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de habilidades pedagógicas fundamentais, como a escuta sensível, a adaptação de estratégias e a atuação reflexiva. Assim, o PIBID se mostra uma oportunidade enriquecedora tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

5 REFERÊNCIAS

BORGES, Sandra Camargo de Andrade; SILVA, Adriana Dacheri Peixoto da. A contribuição do jogo para a alfabetização. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 29, 13 de agosto de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/29/a-contribuicao-do-jogo-para-a-alfabetizacao>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

^[1]Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, janaizesilva0@gmail.com

^[2]Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, alice.lima.111@ufrn.edu.br

^[3] Professora do NEI-CAp/UFRN. Supervisora do PIBID, Núcleo Alfabetização Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – sarapinheiro@nei.ufrn.br



O JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maykon Galdino do Nascimento^[1]

Maria Rita Leandro das Neves^[2]

Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão^[3]

Palavras-chave: Jogo. Alfabetização. PIBID. Escrita. Crianças

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz reflexões acerca das experiências de bolsistas de iniciação à docência através do programa PIBID ALFABETIZAÇÃO (Portaria Capes, n. 90, de 25 de março de 2024) – Política Pública de Formação Inicial. Tendo como principal objetivo a intervenção pedagógica por meio do jogo “Quem escreve sou eu”, que sistematiza a escrita no processo de alfabetização, com a compreensão de que os jogos são instrumentos pedagógicos de motivação para que as crianças compreendam e interajam junto aos conhecimentos propostos. Relacionando o trabalho de alfabetização e o brincar, com conhecimentos referentes a gêneros textuais.

Segundo a autora, Sandra Corazza (2011), não existe a formação de professor sem a pesquisa. Nesse contexto, os autores deste trabalho, aproveitaram da atividade lúdica para obter dados que fossem do interesse das crianças, com o objetivo de elaborar novas regras referente ao mesmo jogo. A interação das crianças com a escrita, entre elas mesmas, e todos os adultos que participaram desse momento, foi essencial para a construção dessa análise reflexiva.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Levando em consideração os referenciais bibliográficos de Magda Soares (2020), Smolka (1988) e Piaget (1978), este trabalho adota a perspectiva metodológica de relato de experiência (Connelly: Clandinin, 1990), apresentando e analisando vivências e práticas pedagógicas desenvolvidas no NEI-Cap/UFRN, em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, com 22 alunos, articulando a prática pedagógica com a reflexão teórica subjacente. Esse trabalho foi desenvolvido após o planejamento com a supervisora do PIBID Profa. Dra. Camila Rodrigues, professora da turma, para a realização de uma atividade de intervenção com jogos de alfabetização. Os bolsistas do PIBID ALFABETIZAÇÃO se reuniram na sala de apoio pedagógico do NEI-Cap, em que escolhemos o jogo “Quem escreve sou eu”, como atividade diagnóstica e estratégica para entender as hipóteses de escrita das crianças. Na intervenção em sala de aula, foi apresentado o jogo para a turma e explanado sobre a função do gênero textual “Manual de instruções”. Em seguida, foi solicitado para que as crianças escolhessem seus parceiros de jogo e cada dupla recebe duas cartelas. Uma cartela contava com oito figuras e a segunda cartela tinha as mesmas



figuras com suas respectivas palavras. Nesse momento, houve também a explicação das regras do jogo por meio da leitura do manual de instrução, sendo as principais delas: cada criança joga um dado por vez, o número sorteado seria referente ao número da figura que ela teria que escrever, e assim sucessivamente com a outra criança, até as duas completarem a tabela e escreverem as oito palavras. A cartela que tinha as palavras das figuras para a correção só podia ser virada quando todas as palavras fossem escritas. O ganhador era quem escrevesse mais palavras corretamente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Magda Soares (2020), apesar da criança já saber do princípio alfabético e de relacionar fonema e grafema, ainda está propenso ao erro quando escreve. Corazza (2011) defende que a docência sempre foi pesquisa; e vice-versa.

Com isso, o jogo contribuiu para que as crianças trabalhassem a ortografia, em que elas mesmas corrigiam os erros ortográficos, e refletiam sobre a forma correta da escrita, possibilitando novas hipóteses de conhecimento. Portanto, serviu como fonte de pesquisa para os bolsistas.

Segundo Piaget, “os jogos são brincadeiras e ao mesmo tempo meios de aprendizagem”, observamos que o jogo além de ser um material pedagógico lúdico, traz a competitividade. Dessa forma, valorizando os desafios propostos, aprendendo, se divertindo e participando ao mesmo tempo. Também foi observado que as crianças criam estratégias para elaborar sua escrita e novas regras, e o jogo em dupla, favoreceu a interação, em que as crianças que tinham mais facilidade na regra do jogo, ajudavam as que estavam tendo dificuldades na escrita.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o jogo estimulou a construção da escrita das crianças, em que de maneira lúdica, elas conheceram as regras e refletiram sobre os erros de escrita como parte do processo de apropriação do sistema de escrita. Ao analisarmos as escritas das crianças, percebemos a necessidade de adaptação do jogo, que por conseguinte, criamos uma tabela e repetimos a brincadeira. Dessa forma, logo o jogo escolhido alcançou o objetivo traçado, que era a percepção de como estava a escrita das crianças, e que elas percebessem que a escrita é divertida e tem diversas funções no nosso cotidiano. Além disso, adaptamos o jogo para a criança com NEE - Necessidades Educacionais Específicas, e para criar a sua cartela usamos uma placa de madeira, velcro adesivo e imagens do cotidiano da criança, levando em consideração as necessidades e a importância da sua participação. Destacamos a necessidade em incluir todas as crianças, respeitando suas especificidades.

5 REFERÊNCIAS

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.



SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PIAGET, Jean. Segunda parte: O Jogo. In: ____ **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

CORAZZA, Sandra Mara. **A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica.** UFRGS Lume, repositório digital, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Stories of experience and narrative inquiry. Educational researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

^[1] Graduando do curso de Pedagogia/Presencial- UFRN. maykon.galdino.099@ufrn.edu.br

^[2] Graduanda do curso de Pedagogia/Presencial- UFRN. rita.neves.706@ufrn.edu.br

^[3] Professora Pedagoga do Ensino Básico, Mestra em Educação. NEI/CAP - UFRN. dominiquesena@nei.ufrn.br



O STORYTELLING COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Josicarla Andreia Faustino da Silva^[1]
Ruana Richelly da Silva Marques^[2]

Palavras-chave: Storytelling. Alfabetização. Letramento. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização, que envolve habilidades com a leitura e a escrita, fonemas e grafemas, também é revelado enquanto compreensão e construção de significados, na perspectiva não apenas da decodificação, mas de outras estratégias para articulação dos diversos gêneros textuais presentes no cotidiano (Soares, 2010). Autoras como Magda Soares e Emília Ferreiro vêm consolidando estudos que exploram as diversas facetas e interações sociais desta fase: não é mecanizada, envolve a oralidade, o uso social da língua e, portanto, o desenvolvimento integral do aluno.

Todavia, como é refletido, na prática, um ensino que prepara o indivíduo de forma crítica, reflexiva e situada no letramento, muito além de decodificar o sistema alfabético? Trazendo à tona essas questões, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem emergem como alternativas que podem contribuir para a criatividade, o protagonismo e o autoconhecimento (Paiva et al, 2016).

Dentre as mais diversas metodologias ativas, destacamos neste trabalho o storytelling — ou contação de histórias — para acentuar a abordagem da alfabetização letrada de forma lúdica, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de sujeitos leitores desde os anos iniciais do ensino fundamental (Souza; Xavier; Lima, 2022).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Realizamos um estudo bibliográfico de caráter integrativo, consonante Cavalcante e Oliveira (2020), com o objetivo de explorar o que as produções já existentes abordam a respeito do Storytelling enquanto metodologia ativa de ensino-aprendizagem e a utilização desta prática no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, reunimos referências a partir do site Google Acadêmico^[3], selecionando publicações que foram realizadas nos últimos 10 anos e que possuam ao menos uma das palavras-chave definidas para a pesquisa em seu título, sendo elas: “storytelling”, “alfabetização”, “letramento” e “metodologias ativas”.

Com isso, reunimos quatro artigos que abordam os diferentes aspectos discutidos ao longo do trabalho, que foram lidos e relacionados com uma bibliografia base selecionada a partir dos estudos das autoras na disciplina de “Linguagem, alfabetização e letramento”, bem como discussões e vivências do subprojeto “Alfabetização” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual ambas são participantes. Os trabalhos



reunidos foram lidos e analisados integralmente para a construção do presente artigo e organizados no seguinte quadro:

Quadro 1 - Artigos selecionados

Título	Autoria	Motivação
Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica	Diesel; Baldez; Martins (2017)	Contextualiza o que são as metodologias ativas de ensino-aprendizagem como fundamentos para um processo de ressignificação das práticas docentes na contemporaneidade.
Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa	Paiva; Parente; Brandão; Queiroz (2016)	Analisa e discute os possíveis cenários onde as metodologia ativas podem ser aplicadas.
A contação de história como recurso pedagógico nas aulas de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental	Souza; Xavier; Lima (2022)	Promove a contação de histórias como uma metodologia de ensino, com ênfase nas contribuições que esta exerce no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Storytelling	Alves (2020)	Explica os objetivos e exemplifica as práticas que permeiam a metodologia ativa de ensino-aprendizagem storytelling.

Fonte: Os autores (2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 271) definem as metodologias ativas como uma estratégia que se opõe à mecanização do ensino, instigando “[...] a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão”. Nesse viés, compreendemos que a utilização dessas ferramentas desde os primeiros anos de escolarização pode contribuir imensamente para a formação crítica e reflexiva dos alunos. Isso se dá principalmente graças ao caráter prático das metodologias ativas, que contextualizam as atividades da sala de aula com problemas cotidianos e dão ênfase ao processo desenvolvido por cada estudante na apropriação do conhecimento — diferente do ensino mais tradicional que, por diversas vezes, prioriza o resultado em detrimento da aprendizagem (Paiva et al, 2016).

Enfatizamos, então, a contação de histórias, um recurso que deve ser implementado não apenas para gerar prazer, mas com objetivos que proporcionem uma aprendizagem significativa e que faça sentido aos envolvidos, uma vez que esta prática, já comum ao período da alfabetização, por si só não é responsável por contribuir para tal processo, mas necessita ser trabalhada dentro de um contexto. Nesse sentido, o storytelling é uma



metodologia se apropria da contação de histórias, ampliando o seu uso, para incentivar que os alunos sejam mais do que ouvintes dessas narrativas, mas também seus produtores, ao mesmo tempo em que trabalha outros aspectos como “[...] a compreensão e a colocação da linguagem em diversos contextos, o levantamento de hipótese, o uso das normas gramaticais” (Sousa; Xavier; Lima, 2022, p. 6) de maneira lúdica para atrair o interesse dos alunos pela prática da leitura e da escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos que compuseram a nossa pesquisa, refletimos na relação entre as práticas de alfabetização, letramento e metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que consideram o desenvolvimento integral para a formação de um aluno criativo e autônomo, capaz de interpretar a leitura e a escrita em sua aplicabilidade social. Nessa perspectiva, apresentamos o storytelling como uma ferramenta benéfica no processo de alfabetização, pois contribui para o aprimoramento da linguagem oral ao estimular a apreciação da leitura tanto no individual como no coletivo, além de habilidades com a própria escrita.

5 REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, LTC.; OLIVEIRA; AAS. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, ALS.; MARTINS, SN. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

PAIVA, M.R.F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. Sanare – **Revista de Políticas Públicas**, Sobral/CE, v. 15, n. 2, jun./dez, 2016, p. 145-153.
SOARES, M. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUSA, IDP de.; XAVIER, WL.; LIMA, AF. A contação de histórias como recurso pedagógico nas aulas de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. Pesquisa, **Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 13, p. 1 - 12, 2022.

[1] Graduanda em Pedagogia. Ufersa - Angicos.

[2] Graduanda em Pedagogia. Ufersa - Angicos.

[3] <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>



A ARTE DE NARRAR CONTOS DE FADAS POR MEIO DE PODCASTS: (RE)INVENÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO COM CRIANÇAS

Adele Guimarães Ubarana Santos^[1]

Neyse Siqueira Cardoso^[2]

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Escrita. Gênero textual. Contos.

1 INTRODUÇÃO

Este relato objetiva apresentar recortes de uma experiência pedagógica, evidenciando os princípios norteadores desse procedimento e suas contribuições para o ensino-aprendizagem do gênero conto de fadas. Neste resumo, propomo-nos refletir sobre o ensino de um gênero textual, partindo de um viés social, de modo que a interação, mediada nas etapas que compõem a sequência didática, seja predominante no processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas infantis.

A mencionada sequência didática foi desenvolvida a partir do interesse das crianças do 2º ano vespertino do NEI-Cap/UFRN, a mesma teve como objetivo inserir os alunos em práticas de leitura e escrita criativa, explorando o gênero conto com foco na interpretação, produção e adequação textual.

As atividades pedagógicas foram organizadas em rodas de leitura e sessões de contação de histórias. Através dessas intervenções pedagógicas, buscou-se promover o encantamento pelos os textos literários, despertando o gosto pela leitura, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da literatura como patrimônio artístico da humanidade, em consonância com reflexões como as de Ana Maria Machado (2002).

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O referencial teórico que fundamentou o presente relato, destaca a importância dos contos de fadas como herança da tradição oral. Para além do entretenimento, o gênero oferece às crianças experiências formativas e oportunidades de desenvolver sua identidade, personalidade e senso crítico. Autores como Bettelheim (2010) e Parreira (2009) reforçam que os contos de fadas simplificam conflitos existenciais e possibilitam uma literatura rica, sem moralismos, que dialoga com a realidade infantil e suas múltiplas dimensões.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades anunciadas na sequência visam desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, por meio de atividades e experiências voltadas à leitura, oralidade e escrita, tais como: leitura, escuta e narração de versões variadas de contos de fadas; produção de versões autorais dos contos preferidos; análise dessas produções; produções de versões coletivas; construção de podcast.



A avaliação se deu continuamente, valorizando a participação e os avanços das crianças no uso dos elementos composicionais e estilísticos do gênero, considerando os aspectos comunicativos e contextuais da produção textual.

Reconhecendo os desafios das práticas de linguagem contemporâneas e a presença crescente dos textos multimidiáticos, a sequência didática teve como culminância a criação de um conto de fadas coletivo, que foi adaptado para roteiro e transformado em um podcast literário (storytelling), promovendo a inserção das crianças em novos ambientes de produção textual, interação e compartilhamento cultural.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o percurso vivenciado, esta experiência evidenciou a potência pedagógica do trabalho com o instrumento da sequência didática para a aprendizagem dos gêneros textuais, mais especificamente, dos os contos de fadas, possibilitando a formação leitora, expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que permitiram às crianças a transposição dos saberes sobre o gênero estudado para outras situações sociocomunicativas que envolviam o uso de gêneros narrativos, permitindo que as crianças leiam e escrevam para agir socialmente sobre o mundo. A escuta atenta aos interesses espontâneos dos alunos possibilitou a construção de uma sequência didática significativa, que respeitou seus repertórios e promoveu uma aprendizagem sensível, crítica e autoral. A etapa da produção final da sequência, materializada com a produção de um podcast literário, reforça o compromisso com práticas de linguagem que dialogam com os multiletramentos e inserem os estudantes em contextos reais de produção e circulação textual. A sequência didática corroborou, ainda, para a reafirmação do papel da literatura como experiência transformadora e da escola como espaço de escuta, criação e construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. São Paulo: Paz e terra, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PARREIRA, Ninfa. **Confusão de Línguas na Literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

[1] Professora do NEI-CAP/UFRN / Mestre em Educação pelo PPGED/UFRN.

[2] Professora do NEI-CAP/UFRN / Mestranda em Educação pelo PPGEL/UFRN.



A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DOS NÚMEROS NATURAIS: UMA PROPOSTA COM O JOGO SERPENTES E ESCADAS NOS ANOS INICIAIS

Adele Guimarães Ubarana Santos^[1]
Patricia Regina Vieira Viana de Andrade^[2]

Palavras-chave: Educação Matemática. Ensino Fundamental. Ludicidade. Números Naturais. Sequência Didática.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência embasa-se nos registros realizados a partir da experiência vivida em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da UFRN (NEI/UFRN) a partir da execução de uma sequência didática com foco no ensino de números naturais, tendo como ator principal a utilização do jogo “Serpentes e Escadas”. A presente prática pedagógica esteve respaldada a partir dos documentos curriculares da unidade de ensino, como também alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. As ações previstas na sequência didática, tiveram como objetivo promover a compreensão do sistema de numeração decimal, suas regularidades, e desenvolver habilidades de comparação, ordenação e contagem, por meio da articulação do lúdico com situações de aprendizagem intencionais.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Inspiradas nos pressupostos de Zabala (1998), que aponta a sequência didática como um conjunto de atividades articuladas e ordenadas, com o propósito de alcançar objetivos pedagógicos, alinhamos tal perspectiva à estratégia metodológica do uso do jogo.

Para Smole, Diniz e Cândido (2007), com base nos estudos de Kamii e Krulik, o jogo no ambiente de aprendizagem dos conhecimentos matemáticos deve ser uma atividade coletiva, em que ao menos um dos participantes consiga alcançar seus objetivos, possua regras bem estabelecidas e apresente um propósito motivacional para as crianças.

Além disso, compreendemos que o ensino dos conhecimentos matemáticos exige o reconhecimento de que esses saberes são construções históricas — vividos, pensados e organizados pelo homem ao longo do tempo, como ressalta Moura (2007). Ao disponibilizar tais conhecimentos por meio dos jogos, articulamos teoria e prática de acordo com os princípios em que acreditamos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Planejamos e executamos os momentos descritos na sequência didática, contemplando a apresentação do jogo, sua exploração e a reflexão sobre essas experiências, considerando o caráter ativo das crianças na construção do conhecimento



matemático. À medida que as crianças vivenciavam o jogo, apresentamos, de forma intencional, os conhecimentos matemáticos relacionados às habilidades mobilizadas no ato de jogar, tais como: estratégias para contar, comparar e decidir os movimentos no tabuleiro.

A troca de ideias entre as crianças, as intervenções das professoras e o contato direto com a necessidade de tomar decisões durante as jogadas favoreciam o acionamento de conhecimentos sobre os números naturais. Esse movimento constituiu o elemento central para o avanço da aprendizagem, promovendo um conhecimento colaborativo e contextualizado.

A relevância desta experiência reside em demonstrar como práticas lúdicas, quando fundamentadas teoricamente e planejadas intencionalmente, podem favorecer o ensino da matemática nos anos iniciais, superando uma abordagem mecânica e descontextualizada.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, ao realizar o registro dessa experiência, que a sequência didática com o jogo “Serpentes e Escadas” constituiu uma dinâmica eficaz para o ensino de matemática em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que potencializou a aprendizagem dos conceitos matemáticos por meio da vivência como o jogo ao mesmo tempo em que fortaleceu a construção do conhecimento em um ambiente colaborativo, crítico e significativo.

5 REFERÊNCIAS

MOURA, M. O. de. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. Obutchenie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 1, n. 1, p. 98–128, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38419>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SMOLE, Kátia Stocco, **Cadernos do Mathema: Jogos de matemática de 1º a 5º ano** /Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz, Patrícia Cândido. Porto alegre: Artmed, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[1] Professora do NEI-CAP/UFRN / Mestre em Educação pelo PPGED/UFRN.

[2] Professora do NEI-CAP/UFRN / Mestre em Inovações em Tecnologias Educacionais pelo IMD/UFRN



3.8. GT 05

MOVIMENTOS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS - EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO



O BRINCAR E APRENDER: A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Maria Clara Dantas da Silva Cruz^[1]

Flexsivone Bezerra Oliveira^[2]

Palavras-chave: Ludicidade. Práticas educativas. Educação. Direitos Humanos. Oficinas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como base o projeto Educação em Direitos Humanos: Compreendendo para Exercer – 2ª edição, realizado em 2024 em parceria com a AMBFFM e estudantes de Pedagogia da UERN, Campus Assú. O projeto promoveu a Educação em Direitos Humanos (EDH) por meio de oficinas lúdicas, explorando como as brincadeiras contribuem para o aprendizado e a formação da consciência cidadã das crianças.

A infância é caracterizada pelo ato lúdico, essencial para a transmissão da cultura infantil (VIEIRA, 2001). No contexto da EDH, a ludicidade pode estimular a participação ativa, fortalecer valores democráticos e promover o pensamento crítico sobre direitos e deveres (Candau, 2008).

Diante disso, a pesquisa investiga de que forma as oficinas lúdicas contribuem para a internalização da EDH pelas crianças participantes. Parte-se da hipótese de que a ludicidade favorece a compreensão e o engajamento infantil com os princípios da EDH. O objetivo é analisar como essas oficinas promovem essa internalização, justificando a importância da ludicidade como ferramenta metodológica para um ensino mais dinâmico, reflexivo e significativo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente trabalho investiga como as oficinas lúdicas contribuem para a internalização dos Direitos Humanos pelas crianças, o projeto teve início em maio de 2024 com reuniões para planejamentos e embasamento teórico, algumas das obras eram Candau (1999), Benevide (2000). As oficinas só tiveram início no dia 6 de setembro de 2024 e encerraram-se em 29 de novembro. Durante esse período, foram realizadas seis diferentes oficinas, contando com a participação de 17 crianças, comunidades entre 7 e 10 anos.

Dessa forma, busca analisar como essa abordagem torna a Educação em Direitos Humanos (EDH) mais acessível e significativa, partindo da hipótese de que o brincar favorece a compreensão, tornando os conteúdos mais assimiláveis e aplicáveis ao cotidiano infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os resultados das oficinas pedagógicas baseadas na abordagem lúdica e nos livros de Ruth Rocha demonstraram a eficácia do brincar como ferramenta de ensino para a Educação em Direitos Humanos. O uso das histórias como *Os Amigos de Marcelo*, *A Família do Marcelo* e *O Bairro de Marcelo* possibilitou que as crianças refletissem sobre temas importantes como identidade, pertencimento e diversidade.

Ao trabalhar temas como identidade e respeito ao outro, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre a valorização de sua individualidade. Além disso, a atividade que abordou a diversidade corporal, utilizando lápis de diferentes tons de pele, foi essencial para promover a educação antirracista e o combate a estereótipos. Essas experiências fortaleceram a ideia de que o brincar não só contribui para o aprendizado de valores sociais, mas também pode ser uma poderosa ferramenta para a transformação social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio de dinâmicas com balões contendo mensagens sobre direitos, permitiu que as crianças não apenas compreendessem os direitos que lhes são assegurados, mas também refletissem sobre como esses direitos se aplicam no contexto diário, em especial no ambiente escolar e familiar.

As oficinas, assim, mostraram que o brincar é um recurso pedagógico acessível e envolvente que facilita a aprendizagem, que cria um espaço seguro para a escuta ativa e a expressão das vivências e percepções das crianças. A ludicidade, portanto, se consolidou como uma estratégia fundamental para o fortalecimento do senso de cidadania e para a valorização da autonomia e participação infantil, preparando as crianças para se tornarem sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

De acordo com Aparecida (2012), o brincar contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como atenção, memória, imitação e imaginação. Além disso, potencializa aspectos como curiosidade, autoconfiança, autonomia e linguagem. Através da brincadeira, as crianças vão além da realidade, transformando-a por meio da imaginação e expressando sentimentos e ideias que poderiam ser difíceis de comunicar apenas com palavras.

Esses resultados reforçam a importância de criar espaços educativos que permitam que as crianças vivenciem, de maneira concreta e significativa, os direitos que possuem, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais para a formação de cidadãos conscientes e transformadores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar se destacou como ferramenta de aprendizagem e transformação social, promovendo maior engajamento e construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, percebemos que as oficinas lúdicas fortaleceram valores como respeito e diversidade, estimulando autonomia e pensamento crítico. Sendo possível afirmar a necessidade da ludicidade nos processos educativos, visto que no decorrer da pesquisa apontando práticas pedagógicas que auxiliam a aprendizagem sobre os direitos humanos, tornando o aprendizado acessível e significativo.

5 REFERÊNCIAS



APARECIDA, Conceição. **O brincar é para todos:** reflexões sobre o brincar e a inclusão na educação infantil. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2012. p. 228.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** Temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

VIEIRA, Leni. **Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca.** Porto Alegre: ABDR, 2001. p. 103. cap 9.

^[1]Estudante do Curso de Pedagogia - Campus Avançado de Assú/UERN. E-mail: binhadantas2003@gmail.com

^[2]Estudante do Curso de Pedagogia - Campus Avançado de Assú/UERN. E-mail: flexsivonebezerra@gmail.com



AS COMPREENSÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SUA CIDADANIA E O MEIO AMBIENTE E AS IMPLICAÇÕES AOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Milena Fernanda Lopes de Souza^[1]

Palavras-chave: Criança. Política. Meio ambiente. Ecocidadania. Sociologia da Infância.

1 INTRODUÇÃO

As noções de criança e infância transformaram-se ao longo do tempo, influenciadas pela historicidade, cultura e sociedade em que estavam inseridas. A criança, no contexto atual, é reconhecida como uma cidadã dotada de direitos (Kramer, 2007), atuantes em sua vida social (Qvortrup, 2010), e ativa em seus processos sociais (Prout, 2010).

Contudo, a infância ainda é excluída da cidadania plena (Sarmiento; Soares; Tomás, 2004) devido a dependência de adultos para a reivindicação de seus direitos, separando-as do mundo político e limitando o seu protagonismo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pretende-se investigar como as crianças de um Centro Municipal de Educação da cidade de Goianinha-RN compreendem as noções de política, cidadania e ecocidadania (Warat, 1994) com as crianças e seus pares, norteado pelos estudos da Sociologia da Infância.

Considerando as dinâmicas sociais e a subjetividade presente nas relações das crianças, optou-se por uma metodologia do tipo etnográfico, com a observação participante a interação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa. Observando as relações das crianças com a política e os aspectos ambientais (Tiriba; Barradas, 1993).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos teóricos relacionados sobre essa temática discutem sobre a criança e seus direitos, as conquistas de direitos infantis ao longo dos anos, mas poucos abordam sobre o protagonismo da criança frente às relações de poder que permeiam o seu contexto, e a sua compreensão sobre essas dinâmicas de poder entre seus pares e o ambiente.

Por isso, o presente trabalho - projeto de mestrado - buscará analisar como as crianças compreendem e socializam, entre pares, suas noções sobre cidadania e responsabilidade ambiental, em uma instituição de Educação Infantil que estimula o seu protagonismo político.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esse estudo busca contribuir para a formação de crianças conscientes e engajadas com as questões ambientais e políticas através da pesquisa com crianças (Campos, 2008), buscando explorar as suas relações sociais (Corsaro, 2011), ouvindo-as, examinando suas múltiplas linguagens e pontos de vista, mostrando o seu protagonismo. Contribuindo para que os docentes que trabalhe com as crianças, compreenda a ecocidadania presente nos contextos infantis.

5 REFERÊNCIAS

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.35-42.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez./2010.

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto Categoria Estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, p.631-643, 2010.

SARMENTO, M.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Participação Social e Cidadania Activa das crianças. **IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**, realizado na cidade do Porto em Portugal, durante os dias 19 e 22 de setembro de 2004.

TIRIBA, L.; BARRADAS, M. Criança, Meio Ambiente e Cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, n. 176, 1 jan. 1993.

WARAT, Luis Alberto. Eco-cidadania e direito: alguns aspectos da modernidade, sua decadência e transformação. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, p. 96-110, 1994.

^[1] Professora da rede pública do município de Goianinha-RN. Graduada em Pedagogia. Mestrando pelo PPGED (Programa de Pós-Graduação em Educação).



CRIANÇAS NA COMUNIDADE DO GESSO: POR UMA PEDAGOGIA DA OPORTUNIDADE

Edivone Meire Oliveira^[1]

Palavras-Chave: Crianças. Comunidade do gesso. Pedagogia da Oportunidade

1 INTRODUÇÃO

Três organizações têm resistido contra a estigmatização e vulnerabilidade social da comunidade do Gesso, no Crato, Ceará: Coletivo Camaradas, Projeto Nova Vida e Museu e Escola de Artes Raimunda Canena. Destacaremos aqui o Coletivo Camaradas, organização política que busca transformar e minimizar os danos causados pelo recente passado da comunidade, incitando o desenvolvimento e a emancipação social, objetivando garantir à comunidade apropriação e renovação de conhecimentos através de intervenções urbanas, performances, exposições, shows, expedições fotográficas, documentários, rodas de poesias, vivências artísticas, oficinas de artes, seminários teóricos, intercâmbios, discussões sobre políticas públicas para cultura. Partidários de uma filosofia crítica, colocavam os conhecimentos e saberes sob análise e crítica e em favor do empoderamento das classes populares, pois dar visibilidade ao protagonismo dos atores sociais da comunidade e às suas inventividades concedia-lhes sentimento de identidade e pertencimento local de forma positiva, conforme anuncia Lucas (2017). Visitando a comunidade, alguns questionamentos emergiram: i) quem são as crianças da comunidade?; ii) de quais projetos participam?; iii) quais os sonhos das crianças? Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi conhecer as crianças e sua participação na comunidade.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa qualitativa e participativa contou com apoio teórico em Fonseca et al. (2013); Sanicola (2008); Sierra e Mesquita (2006). Na comunidade e em ambientes externos a ela ocorreu a parte prática da investigação com quatro crianças na faixa etária de 6 a 12 anos. Como técnica de coleta de dados, optamos pela observação das ações direcionadas às crianças desenvolvidas na comunidade, e entrevistas coletivas e individuais. Adotamos um trabalho baseado na pedagogia da escuta, conforme Malaguzzi (Edwards, Gandini e Forman, 1999) e Rinaldi (2012).

As entrevistas aconteceram de forma artística e dialógica na busca de permitir que as crianças se expressassem livremente, manifestando suas percepções sobre ser integrante da Comunidade do Gesso, mediante narrativas, produção de desenhos, pinturas espontâneas, produção de textos, experiências sensoriais, utilização de mídias e através de interações e brincadeiras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Mediante as observações na comunidade, constatamos muitas atividades realizadas com as crianças em parceria com artistas da região, pesquisadores, professores e estudantes de instituições de ensino superior e de escolas públicas e privadas. Verificamos atividades sistemáticas destinadas à comunidade e ao público em geral: Encontro da Poesia, Dia das Crianças, Mostra Nacional dos Contadores de Histórias, Pipada, Mostra de Intervenções e Performances, Cine Gesso, Sebo, Brechó, Batalha de Rap, Poste Poesia, Pipocada, Roda de Leitura, Criação de Poesias, desenhos e pinturas. Além disso, diariamente, as Higinotecas, pontos de leituras nas bodegas da comunidade, estavam constantemente abertas para quem desejar ler uma boa história, assim como a brinquedoteca.

Nossas observações e entrevistas ocorreram também por meio da projeção dos desenhos animados “Divertidamente” e “Como Treinar o seu Dragão”; grupos focais; visitas das crianças à URCA e ao Núcleo de Educação Infantil – NEI da URCA; produção de Hap, estilo musical que combina rimas e ritmo; histórias da comunidade. Apresentamos aqui resultados preliminares: observamos que as crianças participavam ativamente das atividades que lhes eram propiciadas em termos artísticos, lúdicos, educativos, e o mais interessante se envolviam com as questões políticas de reivindicações locais, se inteirando de suas necessidades prementes, evidenciando comprometimento com o cenário sócio histórico, político e cultural da comunidade, como no caso do atraso da construção da quadra esportiva. As crianças mostraram-se criativas, cheias de sonhos para o futuro, evidenciando interesse nas artes musicais e nos esportes.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa nos mostra grandes expectativas das crianças para o futuro; sua participação nas vivências que lhes eram destinadas; seu envolvimento com as questões importantes ao bem-estar de todos, o que nos evidencia uma formação pedagógica para assuntos existenciais urgentes a partir de uma pedagogia da oportunidade. Assim, percebemos por parte das crianças uma postura crítica e reflexiva frente ao que está posto e naturalizado na Comunidade do Gesso, tendo a oportunidade de experimentar uma formação para a cidadania e garantia de seus direitos, o que pode repercutir em sua atuação na sociedade em geral.

5 REFERÊNCIAS

- EDWARDS, GANDINI e FORMAN. As cem linguagens da criança. **A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FONSECA, Franciele Fagundes et al. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 258-264, June 2013.
- LUCAS, Alexandre. **A comunidade do Gesso uma experiência além da cultura**. <https://vermelho.org.br/colunista/alexandre-lucas/>, 2017.



RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia** – escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANICOLA, L. **As dinâmicas de rede e o trabalho social**. São Paulo: Veras Editora, 2008.

SIERRA VM; Mesquita WA. **Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 2006.

[1] Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; coordenadora de área do Subprojeto Alfabetização PIBID; coordenadora da Especialização em Educação Infantil; membro do Comitê da Primeira Infância do Crato, Ceará.



3.9. GT 06

INCLUSÃO DIGITAL E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO



ENSINO DE PROGRAMAÇÃO COM JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Pedro Paulo Brito da Silva^[1]
Lucineide Cruz Araújo^[2]

Palavras-chave: Ensino de Programação. Letramento Digital. Jogos Digitais. Educação da Infância

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem se destacado pela ampla inserção da tecnologia em seu dia a dia. Como parte integrante do corpus social, as crianças já nascem em meio a essa realidade e desde muito cedo possuem acesso a formas variadas de interação, contando com os recursos tecnológicos, tornando-se sujeitos da cultura digital. Por isso, como possibilidade de buscar engajamento desses sujeitos, os jogos digitais têm se destacado como uma alternativa promissora quando aplicada ao contexto educativo.

Nessa perspectiva, o Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP-UFRN), colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desenvolveu com as turmas dos 2º, 3º e 4º anos (crianças entre 7 e 13 anos) o projeto de extensão Ensino de Programação com Jogos Digitais na Educação da Infância. As vivências de Programação foram propostas com a plataforma Code.org. Nosso principal objetivo foi de aproximar as crianças do universo da programação, à luz dos princípios da mídia-educação, tendo como estratégia o uso de jogos digitais. Assim, estimulou as crianças a adquirir conhecimentos na área de programação de forma lúdica e divertida.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O desenvolvimento do raciocínio lógico é uma das habilidades mais importantes para os alunos e deve ser algo trabalhado desde o início da educação formal, independente das profissões que eles irão seguir (Wing, 2006; Wilson, Hainey e Connolly, 2013). Ao interagir com cada jogo, aprendendo como o mesmo funciona e superando os desafios por ele propostos, a percepção foi clara que as crianças utilizavam o raciocínio, a lógica e as habilidades de sistematização, muitas vezes de uma forma mais eficiente do que outras atividades comuns, pois possibilitava que fizessem suas próprias descobertas.

Os encontros do projeto se desenvolveram, inicialmente, em etapas de observação das turmas, planejamento, apresentação da proposta, introdução ao espaço dos encontros e seguiu com planejamentos e práticas, em alternância, das atividades plugadas, com a plataforma Code.org, que possui os cursos que promovem a autonomia contínua das crianças (Cavalcante et al. 2016) e desplugadas, com jogos físicos e dinâmicas.. Um dos autores atuou como bolsista do projeto de extensão e, além de participar dos planejamentos em conjunto dos professores e coordenadora do projeto, ficou responsável por ministrar as vivências das crianças com a plataforma Code.org, que aconteciam semanalmente. Dessa



forma, contamos com a observação ativa, com ele se fazendo presente dentro das interações do campo (Vilela, 2003).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os encontros de atividades e conversas com as crianças foi possível observar o desenvolvimento e aprimoramento de aprendizagens ligadas direta e indiretamente à programação. Além dos conhecimentos de informática, necessários para serem adquiridos e exercitados nos primeiros encontros, o letramento digital começou a ser mobilizado entre as crianças. As crianças apresentavam nos encontros, enquanto realizavam as atividades propostas, um aprimoramento das habilidades de leitura (ler e interpretar desafios); aprendizagem de conteúdos específicos da Matemática (localização espacial, formas geométricas - propriedades e elementos); desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e capacidade de resolução de problemas; espírito de cooperação entre os pares. Além das habilidades da criatividade, da cooperação, da interação e da autonomia.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências, esperamos contribuir com o processo formativo aos que tenham interesses relativos ao ensino de programação aplicado à Educação das Infâncias. É de grande importância desenvolver práticas pedagógicas que contemplem o uso de jogos digitais com crianças, privilegiando a linguagem da programação e pensamento computacional, bem como, inserir discussões envolvendo a Mídia-educação, área responsável pelo uso crítico, criativo e competente das mídias e tecnologias na Educação.

As crianças envolvidas no projeto dão os primeiros passos para uma nova cultura de resolução de problemas estruturados no pensamento computacional. Elas começaram a desenvolver habilidades cruciais para o século XXI, como o raciocínio lógico mais aguçado. Portanto, é evidente a necessidade de ampliar as experiências no emprego de metodologias lúdicas para o ensino do pensamento computacional e da programação para crianças.

5 REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Ahemenson Fernandes; COSTA, Leonardo dos Santos; ARAÚJO, Ana Liz Souto Oliveira de. (2016). **Um Estudo de Caso sobre Competências do Pensamento Computacional Desenvolvidas na Programação em Blocos no Code.Org**. Anais dos Workshops do V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016), p. 1117-1126. Disponível em:

<https://walgprog.gp.utfpr.edu.br/2016/assets/arquivos/artigos/S1A7.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 431–466, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>. Acesso em: 21 mar. 2025.



Wing, J.: Computational Thinking. **Communications of the ACM**, v.49, n.3, 2006.

Wilson, A.; Hainey, T.; Connolly, T.: Evaluation of Computer Games Developed by Primary School Children to Gauge Understanding of Programming Concepts. **6th European Conference on Games Based Learning**, 2013.

^[1]Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pedro.silva.702@ufrn.edu.br .

^[2]Professora do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN). Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais, neidinha@nei.ufrn.br .



LEVANDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL ÀS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ROBÓTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGENS

Pedro Paulo Brito da Silva^[1]

Marianne da Cruz Moura^[2]

Palavras-chave: Robótica Educacional. Educação Infantil. Tema de Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O constante desenvolvimento de novas tecnologias tem causado impactos significativos nas dinâmicas da sociedade atual. As novas maneiras de convívio e as demandas atuais exigem que sejam obtidas diferentes compreensões e manuseios dos recursos que cada vez mais fazem parte das interações diárias. A partir disso, faz-se necessário que as novas gerações possuam um olhar, curioso, atento e ativo para perceber as potencialidades e benefícios dessas tecnologias em prol de uma sociedade que as utilize de maneira qualitativa.

Com isso, é muito importante que o cenário educacional passe por transformações para adequar-se às novas realidades da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, o Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), adota a robótica educacional (RE), no projeto de extensão Robótica no NEI: Interdisciplinaridade, Robótica Educacional e Computação Desplugada - Levando o pensamento Computacional a Educação Infantil, como ferramenta na educação infantil, alinhando-se ao currículo da escola, que prioriza a metodologia de temas de pesquisa, com objetivo de, com as crianças, instigar a construção e desenvolvimento de aprendizagens criativas e significativas.

Portanto, as vivências de robótica propostas são planejadas para promover às crianças um momento em que elas possam efetivar novas aprendizagens de maneira ativa, questionadora, aguçando a aprendizagem criativa, em que “aprendem a desenvolver as próprias ideias, testá-las, experimentar alternativas, obter as opiniões de outras pessoas e criar ideias baseadas em suas experiências” (Resnick, 2020, p. 12).

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar vivências com a robótica na Educação Infantil, partindo da compreensão e da valorização dos conhecimentos prévios das crianças por meio do que elas já sabem e do que elas querem saber sobre determinado assunto (tema de pesquisa), de modo interdisciplinar e contextualizado.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste trabalho, adotamos os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan e Biklen, 1999). Durante o estudo, um dos autores atuou como bolsista do projeto de extensão por mais de 1 ano e, além de participar dos planejamentos, ficou responsável



por ministrar os encontros de robótica para as crianças de quatro turmas, que aconteciam semanalmente. Dessa forma, contamos com a observação ativa, se fazendo presente dentro das interações do campo de pesquisa (Vilela, 2003).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo das vivências do projeto com as crianças conseguimos articular os três pilares do ensino da RE: mecânica, elétrica e programação, com experiências em que trabalhamos a lógica, a resolução de problemas, o pensamento computacional, o pensamento desplugado e o raciocínio lógico das/com as crianças. O acompanhamento dos encontros de robótica nos permitiu uma análise de como a prática de ensino e aprendizagem da RE foi significativa para as crianças e possível de ser articulada com o tema de pesquisa, considerando também os interesses e conhecimentos das crianças com relação aos temas de pesquisa e os conceitos chaves da robótica. Vivenciamos experiências, de modo interdisciplinar, com a robótica e os planetas, a robótica e os insetos, a robótica e os animais marinhos, a robótica e o universo, a robótica e a reciclagem/lixo, entre outras. Compreendemos como Freire (1987), que os sujeitos são os protagonistas e os sinalizadores das práticas pedagógicas destinadas a eles.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o trabalho com a robótica educacional junto às crianças da Educação Infantil é possível e de extrema relevância para elas, que recebem essa ferramenta como mais uma possibilidade para vivenciar práticas significativas e interessantes, que as fazem refletir de modo desplugado, ampliando assim seu modo de interagir com o mundo e com os temas de pesquisa, compreendo também que a robótica está em relação com todo o mundo a sua volta.

Como desdobramento desse projeto, almejamos que esta pesquisa contribua para a integração da robótica educacional em consonância com a metodologia de Tema de Pesquisa, possibilitando o desenvolvimento de uma formação abrangente que considere o contexto sociocultural das crianças e suas potencialidades, a partir da aglutinação das áreas do conhecimento/campos de saberes e experiências. Esperamos que essas possibilidades sejam ampliadas para diferentes contextos e níveis educacionais.

5 REFERÊNCIAS

R. BOGDAN; S.BIRKEN. **Investigação qualitativa em Educação**. Editora Porto, Portugal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020.



VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 431–466, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>. Acesso em: 21 mar. 2025.

^[1] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pedro.silva.702@ufrn.edu.br .

^[2] Doutora em Educação – UFRN. Professora do NEI-CAP/UFRN, mariannemoura@nei.ufrn.br .



DIREITO AO LAZER NA INFÂNCIA: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE O USO DE TELAS

Dayane Rodrigues da Silva^[1]

Aline de Medeiros Fernandes^[2]

Matheus Rocha de Azevedo Guedes^[3]

Palavras-chave: Infância. Direitos da criança. Direito ao lazer.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva investigar a percepção de crianças do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Natal-RN sobre seus direitos e deveres no espaço escolar. Através da intervenção: a produção de desenhos em grupos, para identificar, nomear e representar um direito.

Para a Sociologia da Infância, a criança é um sujeito social ativo, que produz cultura e participa da sociedade, enquanto a infância é vista como uma categoria geracional que reflete as dinâmicas sociais e culturais (Sarmiento, 2004). Nesse sentido, o lazer, enquanto direito da infância, deve ser entendido como espaço de construção, expressão e aprendizado. Na contemporaneidade, novas formas de lazer surgiram e as telas passaram a ser uma das principais procuras no tempo livre. Com isso, as crianças se tornaram alvos dessas formas de entretenimento.

A Lei Federal nº 8.069/1990 (ECA) reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, exigindo proteção integral da família, sociedade e Estado. Assim, o direito ao lazer com telas deve ser mediado por adultos. O ECA também garante o acesso à informação, cultura e outros direitos, respeitando o desenvolvimento infantil.

Diante disso, o presente estudo busca demonstrar o interesse das crianças pelo lazer por meio das telas, as suas preocupações quanto ao modo de uso, bem como o papel do pesquisador/adulto frente à garantia da participação das crianças nas suas decisões.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa seguiu a abordagem da pesquisa-ação colaborativa, fundamentada em Ferreira e Ibiapina (2005), que destaca a construção coletiva do conhecimento. Adotou-se uma metodologia participativa com crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo investigativo.

As etapas incluíram: revisão de literatura; fundamentação teórica; participação ativa das crianças; produção artística; observação e registro das falas em diário de campo. Seguindo Kellett (2020) apud Fernandes e Souza (2020), priorizou-se a escuta ativa, considerando falas, silêncios e recusas como formas legítimas de participação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



A atividade em grupos buscou representar visualmente um direito, promovendo reflexão e trabalho em equipe. Acompanhados por dois pesquisadores, os grupos escolheram uma imagem, nomearam um direito, descreveram, desenharam e justificaram a escolha.

A partir das observações realizadas, foi percebido um interesse pelo lazer por meio das telas. Para elas, as telas proporcionam o “direito de jogar”, “o direito à pesquisa”, “o direito de falar” (falas de C.H.C.S. e S.L.R., respectivamente). Como também, a compreensão acerca da necessidade de controle do seu uso. Nas palavras de A.C.A.S.B.: “Mas tem que ter o controle” e C.H.C.S.: “Porque senão vira droga”. S.L.R.B. complementa: “Tem que ter o controle, porque a gente tem outra coisa pra fazer, tem atividades de escola... pelo menos pra gente é um lazer, a gente acaba de fazer uma coisa aí tá no seu momento. É um lazer porque a gente pode assistir, jogar, isso pra gente é um lazer”.

As falas das crianças revelam sua compreensão sobre a importância do direito ao lazer nas telas. Também mostram senso crítico sobre o uso excessivo de eletrônicos e a necessidade de controle para evitar o vício, isso evidencia a capacidade de entender e produzir cultura.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destaca a função da pesquisa com crianças e o reconhecimento de suas vozes. A discussão sobre a postura do investigador aborda a criança dependente do adulto devido à proteção integral garantida pelo ECA; e a criança como sujeito criativo e detentora de saberes próprios, tendo o adulto como mediador desse processo.

É fundamental identificar as atitudes do pesquisador ao trabalhar com crianças. Na atividade foi adotada uma postura de observação mesmo quando elas pareciam dispersas. Fernandes (2019, p. 16) destaca que “as crianças não conseguem reconhecer-se como sujeitos de direitos; cabe aos adultos criar as condições para isso.” Assim, buscou-se criar um ambiente onde as crianças pudessem construir, por si mesmas, o significado da imagem escolhida.

De acordo com Fernandes; Souza (2020 p. 970), os pesquisadores devem ter “um comprometimento ético apurado que convoque de forma respeitosa as vozes das crianças sem as deixar invisibilizadas na voz do adulto que a interpreta”. Assim, temos o lugar da escuta ativa e da mediação para que as crianças se tornem atores sociais no processo de legitimidade na construção dos seus conhecimentos.

É essencial considerar todos os momentos da intervenção, inclusive os de aparente desinteresse, pois silêncios e recusas também são formas de participação. Fernandes (2020) reforça que a comunicação entre adultos e crianças deve respeitar tanto o que é dito quanto o que não o é, fato respeitado nesta pesquisa.

5 REFERÊNCIAS

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.
FERNANDES, Natália. Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos.
 Revista Entreideias. Salvador: v. 08, n. 2, p. 11-26, maio/ago 2019.



FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. **Da Afonia à Voz das Crianças nas Pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. Salvador: v. 05, n. 15, p. 970-986. set/dez 2020.

IBIAPINA, I, M, L, M; FERREIRA, M. S. **A Pesquisa Colaborativa na perspectiva Sócio-histórica. Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 26-38, 2005.

SARMENTO, Manuel J. **As Culturais da Infância nas Encruzilhadas da 2a Modernidade.** In SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

[1] Graduanda em Pedagogia pela UFRN. Bolsista do PIBIC/UFRN.

[2] Professora de Pedagogia - Anos Iniciais da SEEC-RN. Doutorado em Educação pela UFRN.

[3] Graduado em Psicologia pela UFRN. Assistente de alunos do NEI-CAp/UFRN



REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Larissa de Paiva Ferreira^[1]

Rodrigo Rodrigues Melo de Lima^[2]

Akynara Aglaé Rodrigues Santos da Silva Burlamaqui^[3]

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Computação. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia e da ciência, os conhecimentos em computação se tornam indispensáveis na sociedade. Nesse contexto, sua integração ao currículo da Educação Infantil é essencial para que as crianças desenvolvam essas competências desde cedo. Embora a implementação desses conhecimentos esteja assegurado na BNCC de Computação (2022) e na Lei 14.533 (2023), surge uma questão: os professores da Educação Infantil estão preparados para incorporar os conhecimentos da computação em suas práticas de forma consciente?

Portanto, este relato tem como objetivo compartilhar a experiência vivida durante uma formação pedagógica e reflexões realizadas pelo Setor de Tecnologias Educacionais – STE junto a profissionais que trabalham em um Centro Infantil da rede municipal de Parnamirim.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Por meio de uma exposição dialogada abordou-se no encontro a relação da tecnologia/educação, reflexões sobre a criança contemporânea (Sarmiento, 2008) e discutimos sobre a BNCC da Computação (Brasil, 2022). Também vivenciamos situações com a computação desplugada. A partir de uma abordagem qualitativa (Gil, 2008), representamos as perspectivas dos participantes. Para coleta de dados utilizamos a aplicação de 2 questionários eletrônicos construídos no Google Forms. O primeiro foi realizado no início da formação, tendo como objetivo fazer levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes sobre as temáticas que havíamos planejado discutir durante o encontro. O segundo, aplicado após o encerramento da oficina, buscamos compreender o nível de satisfação dos participantes e se conseguiram fazer relação dos conhecimentos discutidos com sua prática pedagógica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O formulário foi respondido por 19 profissionais que atuam na instituição. Entre os participantes tivemos auxiliares de sala, professores titulares e equipe gestora. No primeiro questionário, quando perguntados se conheciam a Base Nacional Comum Curricular, 94,7% dos participantes informaram ter conhecimento do documento. Já na segunda pergunta,



quando indagamos, “Você conhece a BNCC da Computação?”, 100% dos participantes indicaram não conhecer o documento, onde podemos inferir que de modo geral o conhecimento da diretriz curricular ainda é muito baixo, ou inexistente. Em relação à pergunta 3 do questionário “Você já ouviu falar em Computação Desplugada?”, 94,7% dos respondentes afirmaram nunca terem ouvido essa terminologia, indicando que os professores não conhecem o conceito. Na 4ª pergunta perguntamos: “Quais dos Eixos da Computação você já utilizou no trabalho com suas crianças?” Nesta pergunta, apenas 1 pessoa inferiu conhecer o eixo do Pensamento Computacional, 1 pessoa indicou conhecer o eixo Cultura Digital e 2 o Mundo Digital, as demais indicaram que ainda não haviam trabalhado com nenhum desses eixos. Em relação ao segundo questionário, os resultados mostram que 100% dos respondentes consideram que a oficina contribuiu para sua prática, avaliam que ampliaram a visão sobre a diretriz e que consideram possível implementar as proposições da BNCC da Computação em suas práticas, conforme é possível observar nas falas: Prof. 1 “Desconstruí e ampliei meu conhecimento sobre a computação na prática pedagógica. Com exemplos práticos e possíveis de serem executados. Esperamos ter novos encontros”. Prof. 2 “Vocês literalmente desconstruíram e ressignificaram o meu pensamento sobre computação”.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora, no início da nossa formação, os participantes demonstraram-se um pouco receosos com a temática que iríamos abordar, mencionando não ter nenhuma familiaridade com a “tecnologia”, percebeu-se que no final do encontro que a maioria dos professores se sentiram motivados a trabalhar as habilidades apresentadas na BNCC Computação. Um participante sugeriu: “Essa oficina poderia ser ampliada para um curso de formação. Momento muito rico.” Deste modo, acreditamos que ampliar a divulgação da BNCC Computação, adquirir materiais pedagógicos de qualidade e sobretudo investir em formação continuada pode ser um caminho promissor para integrar os conhecimentos da computação ao currículo da Educação Infantil.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Computação**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cecília Souto (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17–39.

[1] Técnica Pedagógica da SME Parnamirim / Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais - IMD/UFRN.

[2] Técnico Pedagógico da SME Parnamirim / Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais - IMD/UFRN.

[3] Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Professora do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais - UFRN. Doutora em Educação pela UFRN.



PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele da Silva Batista^[1]

Maria Cristina Leandro de Paiva^[2]

Palavras-chave: Educação Infantil. Tecnologias. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Diante de um contexto social marcado por constantes transformações, a discussão acerca da integração das tecnologias na educação passa a considerar também a Educação Infantil. Desse modo, a presença da tecnologia como recurso para as práticas pedagógicas tornou-se um tópico de relevância, suscitando reflexões sobre seus impactos, desafios e benefícios na primeira etapa da trajetória educacional. Segundo o viés de Amante (2007) as tecnologias estão mais marcantes no cotidiano, portanto, é difícil ignorar as suas contribuições para o enriquecimento dos contextos de aprendizagem para a infância.

Contudo, faz-se mesmo necessário utilizar recursos tecnológicos na Educação Infantil em um mundo saturado por telas? Desta forma, esta investigação buscou compreender a concepção dos professores da pré-escola, da rede municipal de ensino do Natal–RN, acerca do uso das tecnologias na prática docente da Educação Infantil, a partir da seguinte questão de pesquisa: qual a visão dos professores da pré-escola da rede municipal de ensino do Natal–RN acerca do uso das tecnologias na prática docente da Educação Infantil?

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta investigação foi respaldada pela abordagem mista, permeando a coleta e análise de dados tanto quantitativos como qualitativos (Creswell, 2007), com um caráter exploratório (Freitas e Prodanov, 2013). Tratou-se de uma pesquisa básica (Gerhardt e Silveira, 2009), que utilizou, como procedimentos técnicos, um Levantamento (Gil, 2002).

A pesquisa envolveu 79 professores efetivos e temporários da pré-escola da rede municipal de ensino do Natal, de 29 Centros Municipais de Educação Infantil, nos anos de 2023 e 2024. Dos participantes, 78 (98,7%) são mulheres e 1 (1,3%) homem.

Para a construção dos dados e alcance do objetivo proposto, o instrumento utilizado foi um questionário eletrônico estruturado pelo *Google Forms*, envolvendo questões abertas e de múltipla escolha. A análise dos dados foi realizada por meio dos princípios da categorização e inferência da análise de conteúdo de Bardin (2016).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão proposta - uso das tecnologias na prática docente na Educação Infantil - trouxe concordâncias e dúvidas. Os profissionais que concordaram quanto à integração, (71 – 89,9%), destacaram a compreensão da tecnologia como uma ferramenta enriquecedora



para o planejamento pedagógico, ampliando as possibilidades de atuação docente e favorecendo a diversificação das estratégias de ensino, tornando os momentos pedagógicos mais interessantes, atrativos e prazerosos. Outrossim, destacaram a preocupação em educar as crianças para o uso consciente e responsável das ferramentas digitais, reconhecendo o papel que as tecnologias ocupam na sociedade contemporânea.

Os docentes reconheceram a familiaridade das crianças com os dispositivos tecnológicos no ambiente familiar, tornando a integração dessas ferramentas ainda mais pertinente. Ademais, apontaram contribuições significativas do uso da tecnologia para o desenvolvimento cognitivo, cultural e criativo das crianças. Nesse sentido, ressaltaram a necessidade de estar continuamente em formação, de modo a garantir uma prática pedagógica qualificada e alinhada às transformações do mundo digital.

Os respondentes que demonstraram cautela e indecisão, (7 – 8,9%), destacaram a exposição excessiva das crianças à tecnologia e a necessidade de promover um equilíbrio saudável em seu uso. Chamaram atenção aos possíveis efeitos negativos do uso excessivo de telas, como dependência, impactos na saúde e no desenvolvimento das crianças. Além disso, foi mencionada a falta de recursos tecnológicos adequados no ambiente escolar, incluindo aspectos como acesso limitado e dependência de equipamentos pessoais por parte dos professores. Adicionalmente, salientaram a importância de aprofundar o tema, mencionando a falta de formação específica sobre a integração da tecnologia à prática docente com as crianças.

Por fim, 1 participante (1,3%) disse não ter uma opinião formada sobre o assunto, e ninguém considerou que as tecnologias não devem ser utilizadas na prática docente desta etapa.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores enfatizaram a importância da utilização dos recursos tecnológicos na Educação Infantil como recursos e ferramentas potenciais no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para inserção das crianças no mundo digital. Ressalta-se, no entanto, que a integração dessas ferramentas deve ser feita de maneira cautelosa, planejada, intencional e adaptada às condições e possibilidades oferecidas pela instituição de ensino, contribuindo para seu uso crítico e criativo.

Ademais, os investigados apresentam entusiasmo em conhecer novas possibilidades por meio das tecnologias para desenvolverem práticas mais dinâmicas e atrativas, proporcionando desafios instigantes e envolventes, que permitam à criança brincar, conviver, conhecer, se expressar e explorar.

5 REFERÊNCIAS

AMANTE, L. As TIC na escola e no jardim de infância: motivos e fatores para a sua integração. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, 3, 51 – 64, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.



CRESWELL, J. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2007.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed. 2002.

^[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE/UFRN) e Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição,

^[2] Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando na graduação, no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Possui licenciatura em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela mesma instituição.



APRENDER BRINCANDO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO

Israel Messias da Silva Lima^[1]
Gabriela Martolino Vasconcelos^[2]

Palavras-chave: Jogos Digitais. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

O Movimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) reconhece essas ferramentas como recursos que, utilizados de forma adequada, podem contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, uma das formas de potencializar a construção do conhecimento é por meio do uso pedagógico dos jogos digitais. Diante disso, o Instituto Catalisador (2023, p. 4) ressalta que utilizá-los é um dever educativo, os definindo como “verdadeiros patrimônios culturais da humanidade”. No entanto, apesar do potencial educativo, Fernandes (2021) destaca lacunas na oferta de soluções tecnológicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere ao desenvolvimento e valorização das práticas de leitura e escrita.

A alfabetização, por sua vez, constitui um dos processos centrais na formação de crianças. Devido ao seu caráter complexo e multifacetado, bem como às distintas concepções que a perpassam, torna-se indispensável compreender qual concepção de alfabetização é mobilizada nas práticas educativas, em especial aquelas que utilizam jogos digitais, reforçando a necessidade de um olhar crítico sobre o uso de artefatos tecnológicos em contextos escolares.

A partir disso, elencamos como objetivos analisar dois jogos digitais de alfabetização, a saber: Forma palavras e Brincando com as vogais do *síte* Escola Games, a fim de identificar a perspectiva de alfabetização, os sentidos possíveis na interação com o jogo e se há favorecimento do letramento, inclusive o digital.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa e fundamenta-se nos aportes teóricos de Soares (2010), Ferreiro (2001) e Lopes (2012) referentes ao processo de alfabetização e letramento, processo esse nada mecânico, mas atividade social de prática e produção de sentidos. Além disso, nos respaldamos nas contribuições de Silva e Santos (2022) que discutem o uso pedagógico dos recursos tecnológicos no âmbito educacional.

O estudo foi desenvolvido em duas fases: (1) seleção dos jogos digitais com proposta alfabetizadora para crianças que atendessem aos critérios de gratuidade, ser livre, facilidade de acesso e assumir proposta educacional, (2) análise de conteúdos, habilidades e sentidos possibilitados pelo jogo, além da relação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e Complemento à BNCC de Computação (2022).



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dois jogos objetos de análise desta pesquisa apresentam propostas que propõem-se a colaborar com a fase inicial de alfabetização, ambos explorando a formação e segmentação de letras e palavras. Durante a experimentação, percebeu-se que os recursos dão ênfase à correspondência grafema-fonema (parcial e total) auxiliada de imagem, com pouca progressão de nível. Além disso, possuem antes do início do jogo, as instruções e referências à BNCC para a Língua Portuguesa do 1º e 2º ano do ensino fundamental de forma fragmentada, mas não chegam a englobar situações comunicativas reais de uso da leitura e escrita, restringindo-se à memorização.

No que se refere às interfaces, o jogo Brincando com as vogais possui uma mais lúdica, intuitiva e desenhada, mas os dois não utilizam estímulos exagerados e possuem boas sonoridades e fluidez. Com relação aos aspectos da BNCC Computação, apesar de digitais, os jogos não chegam a explorar as competências de cultura e mundo digitais e pensamento computacional, focam mais na execução de instruções e na relação binária (acertou/errou) entre máquina e jogador, bem como o uso técnico das ferramentas de movimentação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos jogos digitais supracitados revelam que suas funcionalidades são relevantes para a prática pedagógica desde que estejam alinhados à propostas mais amplas, pois, isoladamente, demonstram uma relação de decodificação básica com o Sistema de Escrita Alfabética, favorecendo uma compreensão reduzida do mesmo e experiências limitadas na produção de sentidos e letramento. Ademais, proporcionam contato inicial para o letramento digital, necessitando de uma mediação docente crítica para o uso com intencionalidade e complementar. Desse modo, essa pesquisa fortalece a urgência da reflexão crítica quanto às ferramentas digitais usadas em contextos escolares, tendo em vista que não basta ser digital para ser significativo pessoal e educativamente.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Computação: Complemento à BNCC**. Brasília, 2022.

BRINCANDO COM AS VOGAIS. Escola Games. Disponível em: <https://www.escolagames.com.br/jogos/brincando-com-as-vogais>. Acesso em 10 de abril de 2025.

Fernandes, Kleber Tavares. **Game Criativo**: Desenvolvendo habilidades de pensamento computacional. 2021. 325f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



FORMA PALAVRAS. Escola Games. Disponível em:
<https://www.escolagames.com.br/jogos/forma-palavras>. Acesso em 10 de abril de 2025.

LOPES, Denise. **Alfabetização e práticas pedagógicas escolares: entre letras e sentidos.** In: SAMPAIO, Marisa Narcizo. SILVA, Rosália de Fátima. Saberes e Práticas de Docência. 1ªed. Campinas: Mercado de Letras. 2012.

SILVA, Danrley de Oliveira; SANTOS, Antônia Aynara Magalhães. O letramento digital por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o contexto educacional. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 2, p. 231-237, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

^[1] Graduando de Licenciatura em Computação e Informática, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa);

^[2] Graduanda de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa).



3.10. GT 07

ARTE NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIA



ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIÇÕES INVESTIGATIVAS NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO

Maria Auxiliadora Fernandes Justiniano^[1]

Ronnan Raimere Cavalcante Mota^[2]

José Firmino de Oliveira Neto^[3]

Palavras-chave: Arte. Educação Infantil. Pesquisa sobre pesquisas. Centro-Oeste

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (Brasil, 2015), reiteram para a formação de professores(as) a dimensão estética e cultural. No entanto, na Pedagogia temos encontrado diminutas possibilidades curriculares voltadas a Arte (Corrêa; Ostetto, 2024).

A pesquisa de Momolis e Egas (2015), em um universo de 99 cursos de Pedagogia no Brasil, inferem que 32 não apresentam disciplinas de Arte. E ainda, que ao analisar as ementas e bibliografias das disciplinas, muitas são as fragilidades na relação teoria-prática encontradas, bem como a diminuta articulação entre os conhecimentos artísticos e a dimensão estética. O que reforça a ideia de Loponte (2010) de que a Arte na educação ainda não é reconhecida.

Dado esse quadro, objetivamos compreender criticamente a natureza teórico-metodológica da produção sobre Arte no *tempo-espaço* da Educação Infantil em dois eventos regionais do Centro-Oeste Brasileiro: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste (ANPEd-CO) e Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE-GO), entre 2010-2024.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A perspectiva teórica que marca a pesquisa que desenvolvemos, é o materialismo histórico-dialético (Frigotto, 2018). Quanto à abordagem empreendemos uma pesquisa de natureza qualitativa (Oliveira, 2012) que visa investigar a relação entre a Arte e a Educação Infantil nos trabalhos apresentados na ANPEd-GO e no EDIPE-GO, entre 2010 e 2024. Nesse sentido, este trabalho trata-se de uma pesquisa sobre pesquisas.

Para a coleta de dados realizamos o levantamento da produção a partir dos descritores “Arte” e “Educação Infantil”. Na ANPEd-CO, a busca ocorreu no Grupo de Trabalho (GT) 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, já no EDIPE-GO no GT 03 “Artes” e GT 14 “Diálogos Abertos sobre educação básica (Ensino Fundamental e Educação Infantil)”. A partir da identificação dos trabalhos, realizamos a leitura integral dos mesmos, na busca dos descritores: 1) Ano de publicação; 2) Título; 3) Autores; 4) Instituições Relacionadas; 5) Objetivo da pesquisa e 6) Metodologia.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito do EDIPE-GO foram localizados três trabalhos. As produções estão vinculadas à Universidade Federal de Goiás e à Universidade Estadual de Goiás (Quadro 1). Quanto ao objetivo das pesquisas, observa-se que T1 voltou-se para promover uma reflexão sobre a importância das Artes na Educação Infantil; T2 buscou repensar as práticas pedagógicas com Arte na Educação Infantil através de um memorial teórico/prático elaborado na disciplina “Atividades de Enriquecimento Acadêmico: Arte e Cultura nas práticas pedagógicas da Educação Infantil” e em T3 as autoras procuraram socializar alguns aspectos do processo educativo vivenciado por crianças de 4 a 5 anos, em parceria com crianças de 1 a 2 anos, mediante o acesso e a imersão a diferentes suportes e gêneros textuais.

Tabela 1 - Trabalhos localizados no EDIPE-GO.

EVENTO/ANO	GRUPO DE TRABALHO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTORES
IV EDIPE - 2011	GT 03	A importância das Artes na formação das crianças da Educação Infantil (T1)	Marília Darc Cardoso Cabral e Silva Tatiane Pereira da Silva
V EDIPE - 2013	GT 03	Memorial de arte e cultura nas práticas pedagógicas da educação infantil (T2)	Anália Cássia Gonçalves de Souza
X EDIPE - 2023	GT 14	Arte e Literatura: entrelaçamentos poéticos na Educação Infantil (T3)	Milna Martins Arantes Ana Rogéria de Aguiar

Metodologicamente os trabalhos se constituem como relatos de experiência, retomando movimentos de trabalho com Arte com crianças de 0 a 6 anos, por professoras em formação e em exercício. Assim, caminham entre a exposição teórica e a narrativa do cotidiano experimentado.

No âmbito da ANPEd-CO nenhum trabalho foi localizado. Como sendo o evento de uma associação de pós-graduação em Educação, com um GT específico para reflexões sobre Crianças de 0 a 6 anos, incluindo diálogos sobre formação, profissionalização e trabalho docente, acreditamos que esta ausência de trabalhos esteja atrelada a diminuta, ou



nula, elaboração de pesquisas na pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática que investigamos no Centro-Oeste.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados observamos que as pesquisas ligadas a Arte na Educação Infantil ainda são pouco desenvolvidas no Centro-Oeste. Portanto, pretendemos não só colaborar para o entendimento da produção científica acerca da Arte na Educação Infantil, mas abrir frestas para novas e oportunas investigações que considerem a ampliação do repertório artístico e cultural de crianças e professores(as) através de múltiplas linguagens.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92, p. 11-12.

CORRÊA, C. A.; OSTETTO, L. E. Sobre formação estética e docência: as professoras de Educação Infantil desejam mais Arte! **Laplage em Revista**, v. 04, n. Especial, p. 23-37, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LOPONTE, L. G. **Arte/educação/arte**: afinal, quais são as nossas inquietudes. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

[1] Fonoaudióloga. Graduanda do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

[2] Graduando do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

[3] Pedagogo e Biólogo. Mestre e Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás. Professor da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás.



PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A SESSÃO DE LEITURA COM O LIVRO “NÓS”, DE EVA FURNARI

Maria Clara Costa de Souza^[1]
Maria Vitória Gomes da Costa^[2]
Milena Souto de Araújo^[3]

Palavras-chave: Literatura infantil. Mediação. Leitura.

1 INTRODUÇÃO

Ler livros de literatura para crianças oportuniza a ampliação do universo de conhecimentos, ideias e interpretações, além de favorecer o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da observação e da reflexão (Amarilha, 2013, p. 17). Nesse sentido, a leitura de literatura na infância contribui para o desenvolvimento e a formação de leitores pensantes. Assim, objetivamos investigar a percepção das crianças sobre a mediação pedagógica do livro “Nós”, de Eva Furnari, realizada com 21 crianças de 6 e 7 anos de uma turma de primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental do Núcleo de Educação da Infância.

O estudo focaliza na análise das interações e apreciações das crianças mediante a sessão de leitura e os elementos que a compõem. Nesse sentido, é preciso promover a leitura de literatura, perpassando a formação do leitor, considerando que é preciso que o indivíduo se sinta sujeito histórico para que interaja no ato de ler (Amarilha, 2012, p. 9). Dessa forma, é necessário refletir sobre o planejamento da mediação de leitura, objetivando oportunizar aos sujeitos experiências que contribuam na sua formação.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Foi realizada a mediação de leitura do livro “Nós” a partir de um planejamento, que perpassou 3 momentos: a pré-leitura, a leitura, a pós-leitura e as entrevistas realizadas com 5 crianças escolhidas a partir da observação de suas interações com a leitura, as quais foram ouvidas individualmente sobre suas percepções e inquietações relacionadas à mediação, a partir de 5 perguntas como: “Você gostou da leitura de hoje? Por que você gostou? Teve algo que você não gostou? Teve alguma parte da história que achou mais interessante? Você gostou das perguntas antes do texto? e depois? O que achou da contação realizada?”.

Para isso, a pesquisa caracteriza-se enquanto análise qualitativa, por meio da construção e exame de dados coletados de caráter descritivos, que foram colhidos a partir do contato direto com os sujeitos (Ludke, 1986, p. 11). Através da leitura escolhida, vislumbra-se através do leitor, estratégias e objetivos, pensados para proporcionar envolvimento emocional, o imaginário e atribuindo o lúdico e sensorial na ambiência e na mediação. Assim, a leitura nos traz diversidade de sentimentos e memórias que levam os sujeitos a se conectarem com aquilo que é lido (Cavalcante, et al., 2018, p. 7).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Ao entrarem, as crianças encontraram borboletas de papel e lençóis com nós espalhados pelo tapete em que iriam sentar, onde indagaram o motivo pelo qual esses elementos estariam ali. Notamos que a ambiência é importante para a construção de sentidos e experiências na mediação.

A forma como a leitura é feita pelo mediador influencia diretamente na mediação. Assim, a mediadora posicionou-se facilitando a visualização do livro, fazendo uso da gestualidade, de diferentes entonações de voz e do contato visual. É evidente a importância do mediador preparar-se, buscando estratégias para uma experiência significativa de leitura (Bajard, 2007, p. 59).

A sessão de leitura foi dividida em pré e pós leitura com ambientação e as perguntas direcionadas para a turma. O momento de contato com a ambientação foi marcado por “Por quê esses nós no pano?”, “E essas borboletas?” e logo adiante, no momento da pré leitura sobre a capa do livro e o que as crianças imaginavam que iria se referir, foi provocado um sentimento mútuo de que os “Nós” da história se referiam às pessoas, sem associar ao nó objetivado pela narrativa.

Logo após a leitura, no contato com a história, foi quase unânime o reconhecimento pertencente à personagem Mel. O Luiz falou “Esses ‘nós’ são de tristeza”, a Fernanda logo perguntou “Como ela não morreu com todos esses “nós” no corpo?”. Por fim, ao perguntar se as crianças já se sentiram como Mel, a resposta foi um “sim” em conjunto, referente ao sentimento de tristeza, já vivenciado de diferentes formas pelos alunos.

Ouvindo as crianças, notou-se a criação de conexões feitas por meio de vivências pessoais com a trama da história, como o sentimento de empatia com a personagem, indicando uma aproximação dos participantes com os elementos da história. Na mediação de leitura, é essencial considerar as vozes dos sujeitos, permitindo-os interagirem uns com os outros e construírem diferentes ideias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, com o objetivo de investigar a percepção das crianças sobre a mediação pedagógica do livro “Nós” de Eva Furnari, durante e após a mediação, notamos nas falas das crianças um sentimento de identificação com a personagem e com a história, de forma a revelar a importância de considerar na mediação de literatura planejamento prévio na prática docente. Além disso, a presente pesquisa traz a importância da valorização da voz do leitor, contribuindo com o engajamento na mediação, além da construção de conhecimento nas interações promovidas ao entrelaçar ideias, interpretações e sensações.

5 REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAJARD, E. **Da escuta de textos a leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez editora, 2007.



CAVALCANTE, Lidia Eugenia. et al. **Curso Formação de Mediadores de Leitura:** mediação da leitura e formação do leitor. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte



ONDE ESTÁ A ARTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL? COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

Ana Grazyele da Silva Araujo^[1]

Luciana Esmeralda Ostetto^[2]

Palavras-chave: Arte na Educação Infantil. Práticas Pedagógicas com arte. Narrativas docentes.

1 INTRODUÇÃO

Compreendendo o encontro com a arte uma oportunidade ímpar para a ampliação do repertório cultural, o cultivo da sensibilidade, uma dimensão essencial do pensamento (Ostetto; Brito-Silva, 2018; Rinaldi, 2021), uma pergunta guia nossa pesquisa: de que maneira a arte é contemplada nas propostas pedagógicas da Educação Infantil? No âmbito de um projeto de iniciação científica, buscou-se mapear a presença da arte em proposições realizadas com as crianças, por professoras da Rede Municipal de Niterói/RJ. Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa e autobiográfica (Josso, 2002, entre outros), a investigação articulou memória, formação e práticas docentes. Neste trabalho, destacamos as propostas enunciadas pelas professoras participantes, lançando luzes sobre suas palavras, carregadas de saberes-fazer.

2 PARA UM MAPA DE PROPOSTAS DE/COM ARTE: ESCUTAR PROFESSORAS

Na consulta aos documentos oficiais que regem o currículo da Educação Infantil, encontramos os princípios estéticos, que tratam da “sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009, p. 19), evidenciando o seu vínculo com a arte e a pertinência de propostas pedagógicas providas de intencionalidade, que agucem a curiosidade e o potencial criador das crianças. Esse potencial pode ser acentuado ou inibido, a depender da mediação do educador (Rinaldi, 2021), destacando-se, portanto, o papel docente de criar contextos que sejam favoráveis.

A perspectiva narrativa e (autobiográfica vem crescendo no campo educacional, e seus densos fundamentos trazem para o centro dos processos de pesquisa e/ou formação os sujeitos, aqueles e aquelas que têm histórias para contar, que podem revelar saberes-fazer desde o lugar que ocupam na sociedade (Josso, 2002; Ostetto; Folque, 2021). No território em que nos situamos, a Educação Infantil, essa perspectiva implica ir ao encontro de docentes e de suas práticas, enunciadas no exercício da memória e narrativas.

Com os objetivos de mapear e analisar concepções e práticas que sustentam propostas pedagógicas com arte em creches e pré-escolas, articulando-as aos percursos pessoais e profissionais docentes, a pesquisa que estamos desenvolvendo também pretende, no seu largo campo de investigação, ampliar o diálogo entre arte e pedagogia, na



perspectiva de subsidiar propostas de formação de professores para a Educação Infantil que, em consonância com a legislação, contemplem princípios estéticos.

No percurso metodológico, iniciamos pela busca de interlocutoras, lançando mão de um formulário digital, enviado aos docentes de creches e pré-escolas da rede municipal de Niterói/RJ, com a mediação da Divisão de Educação Infantil. Neste trabalho trazemos o mapeamento realizado na primeira etapa, atendo-nos aos dados dos 40 respondentes, que narram propostas realizadas com as crianças, no campo da arte. Um breve perfil destes profissionais: 99% correspondem ao gênero feminino, a maioria atua há mais de 20 anos na Educação Infantil e já trabalhou com todas as faixas etárias.

Nas narrativas (a)colhidas, encontram-se as seguintes proposições de/com arte oferecidas no cotidiano para/com as crianças: música (cantar e ouvir), contação de história e interação com livros de literatura, desenho a partir da contação de história, pintura com guache, desenho livre, colagem com elementos da natureza e outras materialidades, releitura de obras de artistas, dança e dramatização.

Organizando e interpretando os dados narrativos tecidos pelas participantes, identificamos a presença de várias linguagens artísticas, que poderíamos definir como pertinentes às artes visuais, artes cênicas, música e dança. Nota-se a predominância de propostas no campo das artes visuais e/ou plásticas, sobre o qual as narrativas docentes descrevem com mais detalhes o que propõem: confecção de brinquedos e fantoches a partir de material reciclável, escultura com argila/massa de modelar, papietagem e isogravura, desenho, pintura. Os dados apontam que a literatura também é uma proposição marcante, quando são descritas propostas voltadas para o desenvolvimento de poesias coletivas, releituras poéticas, criação de histórias a partir do cotidiano, leitura de livros.

3 ONDE ESTÁ A ARTE? CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas docentes que (a)colhemos, permitem-nos indicar que diferentes linguagens artísticas estão presentes, cotidianamente, no trabalho com as crianças da Educação Infantil; diferentes materialidades se apresentam para fazer-pensar com arte, articulando possibilidades expressivas para além dos materiais exclusiva e tradicionalmente marcados como materiais para fazer arte (Cunha, 2021). Nota-se uma intenção das docentes de ampliar o repertório cultural das crianças, tecendo sentidos estéticos e expandindo sua formação cultural.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

CUNHA, S. R. V. da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, 24, e17695, 2021.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.



OSTETTO, L.; BRITO-SILVA, G. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018.

OSTETTO, L. E.; FOLQUE, M. da A. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75592, 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

[1] Bolsista de Iniciação Científica, graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal Fluminense, integrante do Círculo de Pesquisa FIAR/UFF.

[2] Professora da Universidade Federal Fluminense, líder do Círculo de Pesquisa FIAR/UFF.



SESSÃO DE LEITURA COM O LIVRO “AI, QUE MEDO DO HOSPITAL” SIGNIFICADOS À CLASSE HOSPITALAR

Maria Vitória Gomes da Costa^[1]
Maria tereza Gonçalves Lemos Dantas^[2]
Jacyene Melo de Oliveira Araújo^[3]

Palavras-chave: Classe hospitalar. Literatura. Leitura. Educação especial.

1 INTRODUÇÃO

O atendimento educacional hospitalar ajuda a manter o aprendizado das crianças internadas. A leitura faz parte do planejamento e oferece acolhimento, distração e alívio emocional, favorecendo o desenvolvimento.

A leitura da literatura contribui na cultivação da sensibilidade, educando o espírito e a alma dos sujeitos que lêem, a literatura se lê e vive (Amarilha, 2013, p.17. Dalvi, 2013, p.68). Nisso, percebe-se na leitura do livro “Ai, que medo do hospital” há o sentimento de identificação pelas crianças, com o personagem principal escrito por Simone Rocha. A autora foi uma das primeiras professoras da classe hospitalar do Rio Grande do Norte, que unindo a teoria e a prática conseguiu trazer entre linhas o sentimento de pertencimento pelos alunos internados através da narrativa literária, envolvendo o emocional, a empatia e atribuindo o lúdico, proporcionando ressignificados para o contexto hospitalar.

Objetiva-se investigar a percepção das crianças sobre a leitura do livro “Ai, que medo do hospital”. A pesquisa observa a apreciação das crianças na sessão de leitura, nas emoções e sensações sentidas, ambiência e mediação pedagógica. Diante disso, o planejamento da leitura deve contemplar estratégias que favoreçam a escuta, o acolhimento e o desenvolvimento do aluno no contexto hospitalar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa está inserida na análise qualitativa da pesquisa educacional, envolvendo a obtenção de dados descritivos, em uma coleta direta do pesquisador com a situação estudada (Ludke; André, 1986, p.13). Ao iniciar as aulas, os docentes usam estratégias para conquistar os alunos, como a leitura. Nesse sentido, foi feita a mediação do referido livro no primeiro contato entre professor e criança recém-internada, dividida em dois momentos: leitura e pós-leitura.

O campo da pesquisa do estudo é o hospital infantil filantrópico, no Rio Grande do Norte, onde pacientes são atendidos pelos professores da rede municipal de educação de Natal e Rede estadual de educação do RN.

Através da leitura do livro escolhido, nota-se através do leitor o envolvimento emocional, o reconhecimento identitário entre a realidade vivida pelo paciente e a narrativa do livro. Também, proporciona informações implícitas no texto apresentando a classe



hospitalar, a interdisciplinaridade da área da saúde e educação, os sentimentos envolvendo a saudade da escola de origem e a personificação dos medos hospitalares.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro “Ai, que medo do hospital” é frequentemente usado no primeiro contato com o paciente, ajudando no reconhecimento de sentimentos e na adaptação ao ambiente hospitalar.

Durante a leitura é possível identificar alguns sentimentos delimitados e corriqueiros durante a leitura, sendo eles: alegria, tristeza, surpresa, medo e ânimo (Queirós, 2012, p. 90). A identificação com o enredo do medo do hospital, a saudade da rotina e da escola regular, os sintomas das doenças que levaram à internação, o contato com as diversas áreas do hospital e os profissionais, a desconstrução do medo para permitir o lugar do sentimento de continuidade da aprendizagem e de apreciação a um espaço até então desconhecido. O aluno Alberto, durante a leitura relata: “Quando vi o professor pela primeira vez, achei que fosse uma enfermeira e fiquei feliz quando ela disse que era professora.”

Durante a leitura, as falas de “também sinto medo da agulha, professora”, “não sabia que nos hospitais existiam brinquedoteca” e “fiz amiguinhos aqui também” (aponta para o colega do leito ao lado). Ouvindo as crianças, constata-se os indícios de relação texto-vida, através de ligações estabelecidas pelas vivências pessoais com o enredo da história, indicando a existência da conexão íntima entre o processo da leitura e os elementos contidos na história, rompendo os limites espaciais e temporais da vida (Cosson, 2017, p.51).

Na pós-leitura, demonstrou saudade da escola, da família e dos amigos, mas também o desejo de, ao retornar, mostrar aos colegas o que aprendeu no hospital, estimulado pelo ensino dos professores. Em relação aos alunos da oncologia, a escuta da história ajuda a darem voz aos medos que não conseguem expressar, promovendo identificação e segurança. Diante das mudanças intensas da rotina hospitalar, a obra favorece a compreensão da vivência e acolhe as inseguranças sobre o futuro e o retorno à vida fora do hospital.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil contribuiu para o desenvolvimento do sujeito, proporcionando a interação, criatividade, imaginação, acolhimento e empatia. Assim, com o objetivo de investigar a percepção das crianças sobre a leitura do livro “Ai, que medo do hospital”, observa-se a apreciação das crianças durante a leitura, expressa nas emoções, sensações e na interação com o ambiente e a mediação pedagógica. O planejamento valoriza o ato de ler como forma de acolher, dar voz e apoiar o desenvolvimento do aluno no hospital. O estudo também promove a troca de vivências e estratégias que enriquecem a experiência leitora.

5 REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. 1 ed. São Paulo: Editora livraria da física: 2013.



DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola:** proposta didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia. *Leitura de literatura da escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculo de cultura e letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2017.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia Presencial do Centro de Educação/CE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

[2] Mestranda do programa de Pós Graduação em Educação Especial do Centro de Educação/CE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

[3] Professora Associado IV do Centro de Educação/CE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN



“FESTA NO CÉU”: A RELAÇÃO FICÇÃO E REALIDADE NA INFÂNCIA

Graciele Fernandes Dantas^[1]
Luciana Luiz Pereira da Silva^[2]
Ludmilla Vitoriano^[3]

Palavras-chave: Literatura. Ficção. Infância.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil tem um papel fundamental na formação do imaginário da criança, possibilitando que ela explore diferentes mundos, sentimentos e perspectivas. Conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), as experiências com leitura, quando mediadas intencionalmente pelo educador, promovem não apenas o desenvolvimento do gosto pela leitura, mas também o estímulo à imaginação e à construção do conhecimento de mundo.

Nessa perspectiva, o presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender como se dá a relação entre ficção e realidade na percepção da literatura por crianças da educação básica, especificamente a partir da escuta e interpretação do conto popular “Festa no Céu”.

A investigação buscou, por meio de entrevistas com crianças, após a mediação da leitura, identificar como elas articulam elementos do imaginário ficcional com aspectos de sua vivência cotidiana, revelando os modos pelos quais transitam entre esses dois mundos.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O referencial teórico foi fundamentado nos conceitos de ficção e pedagogia do imaginário, evidenciando o impacto da ficção na formação do leitor. Amarilha (1997) defende que a ficção possibilita a projeção imaginativa e a ressignificação da realidade.

O presente estudo contemplou leituras teóricas e literárias; seleção de livros de literatura; planejamento e implementação de uma sequência de leitura por andaime; entrevista, organização e análise dos dados (sendo a entrevista, parte fundamental para a análise da relação ficção e realidade). Desta forma, permitiu a visibilidade desse processo com base nas respostas expressas pelas crianças entrevistadas, após ouvirem a leitura do conto popular “Festa no Céu”.

A entrevista foi estruturada com perguntas baseadas em um trabalho feito por Marly Amarilha no capítulo Literatura infantil: por uma pedagogia do imaginário (Amarilha, 1997) de seu livro “Estão mortas as fadas?”, em que a autora aborda quatro categorias de perguntas: identificação estética, convivência, localização espacial e confronto realidade x ficção, sendo este trabalho destinado à duas categorias: Identificação estética e convivência.



Para este estudo, foi adotado a perspectiva da pesquisa qualitativa, realizada com crianças de 7 a 8 anos de idade em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Natal/RN.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, a título de exemplificação e para melhor compreensão sobre os resultados obtidos, destaca-se a pergunta a seguir, classificada como sendo de identificação estética, em que os nomes referidos às crianças são pseudônimos:

ENTREVISTADOR: O que você faria se fosse o Jabuti da história e não tivesse sido convidado? E de quais formas você resolveria a situação para conseguir ir à festa no céu?

SR. CAPIVARA: Eu iria pedir carona a algum pássaro, tipo uma águia de cabeça branca, também conhecidas como águias carecas.

É possível perceber que o Sr. Capivara entrou no jogo da imaginação e não distinguiu a realidade da ficção, ao considerar pedir carona a um pássaro para ir à festa no céu. Além disso, a criança resgata seus conhecimentos sobre aves, citando uma espécie de águia. Pode-se inferir que o entrevistado teria “vestido as máscaras do texto”, identificando-se com a situação ou personagem da história Amarilha (1997, p. 84).

Exemplificando também uma pergunta referente à categoria de convivência, destaca-se o episódio a seguir:

ENTREVISTADOR: Se você fosse organizar uma festa no céu, quais animais convidaria e como seria a festa? Como faria para convidá-los?

LAURA - Gato, cachorro, papagaio, porquinho, vaca, todos os animais para nenhum ficar triste. Ia ter bolo, brigadeiro, um monte de coisa. Botaria um cartaz bem grande.

A resposta de Laura revela uma visão inclusiva de como organizar uma festa no céu, mostrando que preza por uma boa convivência. O acesso seria para todos, utilizando um cartaz como proposta de convite. Presumimos que os animais citados são os que a criança tem maior familiaridade, demonstrando a aproximação de elementos da sua realidade com a ficção, dialogando com Amarilha, quando afirma que “realidade e ficção são sistemas que interagem constantemente, mantendo entre si uma diferença de grau” (Amarilha, 2003, p. 60).

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou a importância da ficção na leitura infantil, destacando como perguntas estruturadas incentivam as crianças a refletirem sobre a relação entre realidade e imaginação. A entrevista semi-estruturada permitiu perceber as interpretações e demonstrou como as crianças utilizam elementos fictícios e reais para criar novas possibilidades. Além disso, a literatura, rica em elementos imaginativos, promoveu reflexões sobre temas como diversidade e aceitação, reforçando seu papel transformador na formação



crítica. A mediação planejada se mostrou essencial para aprofundar a interpretação e dar visibilidade aos sentidos construídos pelas crianças, contribuindo para um projeto consistente de formação de leitores. Por fim, foi observado que as crianças transitam livremente entre imaginação e realidade, indicando um processo contínuo de aprendizado sobre a natureza ficcional da literatura.

5 REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** literatura infantil e prática pedagógica. 3. ed. Pelotas: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Festa no céu**. Ilustrações de Marilda Castanha. São Paulo: FTD, 2002.

^[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

^[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

^[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



A VIAGEM DAS CORES E FORMAS COM TARSILINHA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francieli Vaneza e Silva Alves^[1]
Lucinete Aparecida Rebouças^[2]
Nájela Tavares Ujiie^[3]

Palavras-chave: Arte. Literatura Infantil. Aprendizagem. Tarsila do Amaral. Formas e Cores.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da Educação infantil o trabalho com a linguagem artística é imprescindível a formação integral da criança. De acordo com Ujiie (2016) a linguagem artística é uma forma do ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A linguagem artística pode ser representada através de várias formas, em especial: o teatro, a música, a dança, as artes visuais, o cinema, a literatura entre outras.

Igualmente, Ujiie (2016) destaca a importância do trabalho com arte na escola da infância como promotora do tateamento experimental, da livre-expressão, da formação estética, do desenvolvimento cognitivo e artístico, pela performance criadora frente a cultura, que instrumentaliza o desabrochar das potencialidades humanas em plenitude.

No livro *Tarsilinha e as Cores*, e, *Tarsilinha e as Formas* inspirado na obra da Tarsila do Amaral, temos um universo possibilidades para o trabalho pedagógico e educativo com a linguagem artística. De modo, que neste trabalho tomamos estas duas obras como material curricular com objetivo de favorecer o processo ensino-aprendizagem das artes visuais no que concerne a relação entre cores, formas, emoções e o impacto cultural da obra de Tarsila do Amaral na formação integral da criança.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No trabalho pretendemos relatar a experiência de uso didático-pedagógico das obras mencionadas na Educação Infantil para a imersão das crianças nos diferentes contextos e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, estética e sensível, com o intuito de favorecer a imaginação, a criatividade, a apreciação, a compreensão do contexto, enfim a interação com o outro, com o meio e com práticas significativas na promoção do desenvolvimento integral pelo fazer artístico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse contexto, desenvolvemos atividades explorando diferentes técnicas artísticas que contemplaram cores, tamanhos, tons, texturas, através de vivências na natureza, pintura, desenho, colagem, com estimulações sensoriais, a fim de compreender as culturas



artísticas pelas vivências da Educação Infantil. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, como fonte de formação humana, sensível e integral.

Tivemos momento pedagógico de contação por simples narrativa apoiada pelos livros *Tarsilinha e as Cores* e *Tarsilinha e as Formas*, a partir dos quais realizamos ação manipulativa e criativa com os blocos lógicos; ação brincante em ambiente externo com folhas de papel celofane, com as cores primárias individuais e em sobreposição, para observação ambiental e posterior desenho livre; manipulação de tinta guache, identificação cores primárias, composição de cores secundárias e terciárias por mistura, e, ação criativa com pintura a dedo inspirada na obra de Tarsila do Amaral; coleta de elementos da natureza, elaboração de mosaicos; pintura ao ar livre com telas de papelão em cavalete, dentre outras ações e atividades.

Consideramos que as artes visuais contemplam a forma, a imagem, a linha, a cor, a textura, a forma, o plano e o volume, para realização da tessitura do texto visual que é a obra. Ujiie (2016, p.100) destaca que o ensino da Arte dentro da ramificação que contempla as artes visuais, consiste na educação visual, que é “[...] a educação do olhar, para enxergar para além do aparente, a composição da obra, a corrente artística, a estética representada, a simbolização, a emoção, a contextualização, o encantamento”.

A criança da Educação Infantil é criativa e criadora, determinante e determinada, sujeito histórico, social, de cultura e de direitos, por isso o trabalho artístico consciente de seu possibilismo toma dimensão tão potente na primeira infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental reforçar que a aprendizagem pautada na linguagem artística abre caminhos para novas descobertas. Assim, nessa proposta educativa respaldada pelas duas obras de Secco e Amaral (2021), tivemos correlação interdisciplinar texto, obra, contexto, ação contextualizada e aprendizagens múltiplas na seara da linguagem artística.

5 REFERÊNCIAS

SECCO, Patricia Engel; AMARAL, Tarsilinha. **Tarsilinha e as formas**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2021.

SECCO, Patricia Engel; AMARAL, Tarsilinha. **Tarsilinha e as cores**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2021.

UJIE, Nájela Tavares. **Teoria e Metodologia do Ensino da Arte**. Guarapuava-PR: Edunicentro, 2016 (Sala de Aula).

[1] Graduada em Pedagogia. Mestranda Bolsista do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Professora da Rede Pública Municipal Izolda Rizzato Liuti. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: francieliconsani1@gmail.com.



^[2] Graduada em Pedagogia e Letras. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Educação infantil Pequeno Príncipe Guaporema-PR. E-mail lucinetereboucas@gmail.com

^[3] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br.



EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEATRO PERFORMATIVO E PROTAGONISMO INFANTIL

Francisco Ivanilton Honorato da Silva^[1]

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan^[2]

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira^[3]

Palavras-chave: Arte. Protagonismo infantil. Teatro Performativo.

1 INTRODUÇÃO

Concebendo a importância do ensino de teatro nas escolas das infâncias, este trabalho objetiva refletir sobre o processo criativo das crianças na construção do experimento teatral performativo “Um tempo junino diferente”. Investiga-se como ocorreu esse processo em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância-CAp/UFRN, no entorno do tema de pesquisa “As grandes histórias do Brasil e suas incríveis origens culturais”.

Promover processos criativos é partir da assertiva de que o trabalho com a linguagem teatral proporcionará para as crianças ricas descobertas, autocuidado, conhecimento sobre si e sobre o outro. Essa linguagem proporciona experiências na subjetividade e na liberdade da criança de se manifestar, considerando-a um sujeito aprendente nas relações com o outro e com o meio.

Por meio dessa linguagem, podemos articular coletivamente a criação, a reinvenção e a interação, promovendo os sentidos, a vivência e a reflexão das crianças, destacando a importância da participação ativa delas nesse processo. Isso posto, torna-se possível o desenvolvimento das potencialidades humanas e de sua relação com o mundo (Desgranges, 2011).

A criança como performer joga com a eventualidade do momento presente, criando, por meio de sua ludicidade, possibilidades inquietas na cena e brincando com os materiais dispostos nesta para inventar outros sentidos imprevistos no processo criativo (Acácio, 2011).

É nesse processo de produção de cultura que observamos crianças como sujeitos reflexivos, críticos, performativos e construtores de histórias e cultura, que expressam o seu pensamento e mostram o modo como encaram o mundo. Abrimos, assim, espaço para a invenção, a imaginação e a liberdade, proporcionando que as crianças se apropriem da cultura, expressem-se e criem leituras do mundo em suas produções.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Sob uma abordagem qualitativa, procuramos pela pesquisa explicativa, compreender como se dá esse processo encadeado pelas linguagens artísticas por meio de experiências ricas de significados, visando compreender a formação da cultura do povo brasileiro, por



meio do extrato artístico “Um tempo Junino diferente”. A pesquisa explicativa se insere como substancial à efetivação desse estudo, por depreender que os dados obtidos no espaço educativo são repletos de singularidades referentes aos sujeitos envolvidos e às relações que estabelecem com o meio, auxiliando no estudo do tema de pesquisa, por permitir-nos estabelecer um encadeamento com a problemática e o objetivo proposto frente à epistemologia teórica que nos fundamenta (Gil, 2008); (Oliveira, 2016).

Para nos aprofundarmos na discussão acerca do caminho trilhado para a criação do experimento artístico em teatro na infância, destacamos as proposições da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991), que compreende a história da arte (contextualização), a leitura (crítica e estética) e o fazer artístico (produção).

Ao pensar a cultura visual como um fluxo corporal no tempo, transitando entre as ações que Barbosa (1991) desenha de forma triangular, a criança joga com os limites da leitura, irrompe com inesperadas contextualizações e traz, em seu brincar e jogar, possibilidades corporais para inventar sentidos para a vida, em um processo de aprendizagem que, formado por esses sujeitos que se aproximam do mundo com sua curiosidade e ludicidade, se amplia. Por meio de leituras de imagens, vídeos e exposições dialogadas, construímos, no processo criativo do experimento artístico “Um tempo Junino Diferente”, a composição performativa de cenas, de leitura e contextualização das músicas e da composição coreográfica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As vivências em torno desse estudo acerca da construção do experimento artístico “Um Tempo Junino Diferente” permitiram que as crianças interagissem com as demais do grupo de forma dinâmica. Elas expressaram sensações e emoções em vivenciar a cultura dos povos que deram origem à nossa população, compreendendo a importância do legado cultural.

Sendo assim, acreditamos que o contato com a linguagem teatral, tendo a criança como protagonista do processo de criação, improvisação e reflexão, oportunizou ao grupo ser espectador e participante ativo. Reafirma-se a ideia de que essas práticas possibilitam conhecerem a si mesmas, terem liberdade para imaginar, criar, improvisar, cooperar, respeitar as diferenças, se comunicar, se expressar e elaborar sentidos e significados para suas vivências.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experienciar o teatro performativo de maneira reflexiva, não como produto, mas como construção de momentos imaginativos, simbólicos, culturais, sociais, históricos, sobre os povos que formaram nosso país, por meio do potencial criador de cada criança, foi uma experiência significativa, pois “o potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida” (Ostrower, 2009, p. 27).

O diálogo com práticas performativas em um espaço de aprendizagem em que a criança age como protagonista, em que pela experiência conhece a si e ao mundo, permitiu-nos propor outras formas de diálogo e pesquisa sobre caminhos coletivamente escolhidos



entre professores e crianças. É um processo em que o corpo, colocado em jogo, como agente questionador, lúdico e pesquisador/extrapolador de limites, pode ser o guia das descobertas.

5 REFERÊNCIAS

ACÁCIO, Leandro Geraldo da Silva. **O teatro performativo**: a construção de um operador conceitual. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Arte, 1991.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

[1] Licenciado em Teatro (UFRN), discente do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: franciscoivaniltonf@gmail.com

[2] Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAP/UFRN. E-mail: anacatharina@nei.ufrn.br

[3] Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAP/UFRN. E-mail: uilimendonca@nei.ufrn.br



ATELIÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS DIFERENTES POSSIBILIDADES NO CMEI IRENE LISBOA

Cleitânia Florêncio da Silva dos Santos^[1]

Suellen Priscila de Souza Barbosa^[2]

Palavras-chave: Ateliê. Educação Infantil. Criança. Infância.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade trazer uma abordagem acerca das experiências com o uso dos ateliês, enquanto espaço de experimentação que possibilitam a exploração de diferentes linguagens e materiais objetivando uma aprendizagem significativa de nossas crianças.

Como sabemos, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação básica e também tem como função oportunizar o desenvolvimento integral de nossas crianças de zero a cinco anos de idade. A esse respeito é importante citar o conceito de criança,

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)

Desse modo, o trabalho com ateliês na escola da infância, surge como possibilidade de oportunizar as nossas crianças experiências que valorizem o contato com materiais diversos e diferentes texturas, assegurando a construção de saberes significativos e essenciais ao seu desenvolvimento.

Assim, esse trabalho tem como objetivo abordar as diferentes possibilidades de aprendizagens que as experiências com os ateliês podem oportunizar as nossas crianças.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No CMEI Irene Lisboa, as experiências por meio dos ateliês surgem como possibilidade de oportunizar as nossas crianças vivências que promovessem o desenvolvimento das diversas linguagens, que acolhessem a criatividade, o pensamento e que também estimulassem a autonomia e as diferentes habilidades. A esse respeito é importante dizer:



O ateliê é um lugar pensado para acolher linguagens expressivas e comunicativas, ainda que acreditemos que essa complexidade não pode estar circunscrita apenas nele, mas numa dimensão difusa da Educação Infantil, enquanto espaços de vida pensados para dar voz e potencializar as múltiplas linguagens que pertencem as crianças e, de forma mais geral, ao ser humano.(Bega, 2023, p.11)

Nesse sentido, a prática dos ateliês enquanto espaços onde as crianças experimentam, criam e dão sentido as suas produções, acontece de forma semanal em nossa instituição e proporcionam vivências que potencializam o protagonismo das crianças. Embora não tenhamos um espaço físico destinado apenas para as experiências com os ateliês, as salas de referências são organizadas de modo convidativo e geralmente são nesses espaços que as crianças experimentam, criam e desenvolvem a imaginação.

Assim, corroboramos com o pensamento de Backer (2019) ao dizer que através das interações possibilitadas pelos ateliês, as crianças desenvolvem um relacionamento com os materiais, assim como também, o desenvolvimento habilidades: inventar, pensar, resolver problemas, buscar estratégias, criar e fazer questionamentos sobre si e sobre o mundo.

Portanto, ao utilizarmos os ateliês na Educação infantil, estaremos oportunizando as nossas crianças momentos significativos de aprendizagem, valorizando a expressão artística, o desenvolvimento da autonomia e tantas outras habilidades fundamentais a sua formação enquanto sujeito.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho a partir das experiências com os ateliês na escola da infância, é uma possibilidade de garantir uma aprendizagem significativa de nossas crianças. Os ateliês, são na verdade, momentos ricos que valorizam e potencializam a criatividade e a emancipação do ser criança.

Durante a realização dos ateliês em nossa instituição, percebemos o quanto as crianças se envolvem, se reinventam e interagem com as experiências propostas.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, concluímos que ao utilizarmos os ateliês como espaços que promovem a aprendizagem, estaremos oportunizando as nossas crianças um lugar de respeito as suas singularidades, onde poderão sentir-se livres pra usar a criatividade e assim construir a sua própria identidade.

5 REFERÊNCIAS

BACKER, Pauline. A história de um ateliê em uma escola pública do Sul Arizona. In: GANDINI, Lella; HILL, LYNN; CADWELL, Louise; SHWALL, Charles. (Orgs) **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 2.ed – Porto Alegre: Penso, 2019. p.139-152.



BEGA, Mariaelena. Ateliê: espaço de vida cotidiana. In: BONACCINI, Sabrina (Org). **Ateliê aberto**. Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica Ltda: 2023. p. 11-17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

[1] Professora especialista. Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa.

[2] Coordenadora pedagógica. Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa. Mestranda em Educação pelo PPGED/UFRN.



“UM AMIGO QUE VOCÊ NEM IMAGINA”: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES E FUNÇÕES ENTRE O TEXTO VERBAL E AS ILUSTRAÇÕES NO LIVRO

Maria Antônia Pereira da Silva.^[1]

Juliana de Melo Lima^[2]

Palavras-chave: Livro ilustrado. Autor Potiguar. Relação texto e imagem.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem o objetivo de analisar as relações e funções entre o texto verbal e a ilustração, a partir do livro ilustrado “Um amigo que você nem imagina” (Cabral, 2021), da Editora Paulinas. A escolha do autor se deu pelo fato de ser um escritor e ilustrador contemporâneo, natural de Areia Branca, no Rio Grande do Norte, buscando trazer uma maior visibilidade para produções de um autor potiguar, e a obra pela forma de construção do texto e da relação entre texto-imagem.

No mercado editorial, os autores têm modos de produzir os textos e perceber as estratégias utilizadas é essencial para ampliar o repertório e conhecimento sobre os livros. Reconhecer a diversidade de autores é também importante para ampliar as leituras e referências culturais. Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2021) traz contribuições, ao mapear a produção de literatura infantil publicada em livros por escritores naturais do Rio Grande do Norte, nos anos de 2010 a 2021, tendo Ivan Cabral como um dos identificados.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As pesquisas em torno dos livros para crianças favorecem a compreensão de como esses textos são construídos, sendo um deles o livro ilustrado, compreendido por Linden (2011, p.29) como “uma forma específica de expressão”. “A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagem” (p.24). Compreender as especificidades dos livros, como as qualidades do texto verbal, das ilustrações, do projeto gráfico, a partir de critérios, contribui para a seleção de bons livros (Colomer, 2017). Nesse sentido, “o projeto gráfico [...] é a proposta particular de uma intenção de leitura a partir de uma junção de textos e imagens em um único objeto” (Morais, 2008, p.54).

A análise do livro deteve-se mais em relação ao modo como as ilustrações foram apresentadas no projeto gráfico e em relação ao texto verbal.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conto é narrado por um dos personagens e retrata a amizade imaginária entre um elefante e um menino, no contexto da infância com brincadeiras e leituras. Nas primeiras páginas do livro, a frase “*Amigo é uma palavra que deveria ser escrita com uma caneta carregada com mel ao invés de tinta*” revela uma metáfora presente na palavra “mel”, que



diz respeito à doçura com a qual se envolve o sentimento da amizade, despertando sensações agradáveis a partir do que está escrito e ilustrado.

A personificação é outra característica, pois o elefante tem ações e comportamentos humanos. Nesse sentido, possui ilustrações que desafiam o imaginário, como o menino empurrando o elefante no balanço com cordas de teia de aranha e carregando o elefante na bicicleta. Esse desafio é possibilitado também pelo caráter do humor presente no texto.

A história é narrada e ilustrada em páginas duplas e o autor não evidencia, entre os dois personagens, quem está narrando a história (“Tá vendo esse carinho aí?”), pois sempre tem os dois nas páginas.

Neste livro, existe uma relação de colaboração (Linden, 2011) entre o texto verbal e o visual. “Articulados, textos e imagens constroem um discurso único.” (Linden, 2011, p. 121). Por isso, o texto não teria os mesmos sentidos ao ser lido sem as imagens, que é um fator determinante para a construção da narrativa, evidenciado pela relação estabelecida entre os dois amigos, que só tem suas características físicas, o ambiente identificado pelas imagens, tendo uma função predominante de amplificação, por ter nas imagens mais informações que o texto verbal.

O leitor pode acreditar que o narrador é o menino e esse é um enigma revelado apenas no seu desfecho, em que a ilustração da mãe do elefante é quem expõe que ele é o narrador da história, trazendo um fator inusitado para o seu desdobramento e pela ausência do menino na última cena. A estratégia causa um efeito surpresa e evidencia a importância da leitura conjunta de palavras e imagens para a elaboração de sentidos. Nesse momento a imagem tem uma “instância prioritária” (Linden, 2011, p. 122), assumindo uma função de contraponto por meio da revelação proporcionada pela aparição da mãe, expondo um elemento central para a narrativa.

A intertextualidade é outro aspecto na história, com referências a clássicos como “A ilha do tesouro”, à música “Um elefante se balançava” e ao conto “A mosca Zezé”. Ademais, dialoga com diferentes elementos da cultura africana, brasileira e potiguar em suas ilustrações, como as brincadeiras e a flor xanana, que é um símbolo representativo da capital norte-rio-grandense.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar as relações e funções entre o texto verbal e a ilustração de um livro ilustrado é essencial para o processo de sua seleção e mediação de leitura, pois contribui para perceber os seus elementos constituintes e como eles dialogam com a proposta da narrativa.

A partir da análise da obra, destaca-se também a importância do conhecimento de produções de autores potiguares, buscando oportunizar que professores, pesquisadores e mediadores ampliem suas referências de modo a valorizar livros de autores contemporâneos.

5 REFERÊNCIAS

CABRAL, Ivan. **Um amigo que você nem imagina**. São Paulo, Paulinas: 2021.



COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

SILVA, Ana Karoline Rodrigues da. **Literatura infantil: um estudo exploratório sobre obras de escritoras e escritores do Rio Grande do Norte**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

^[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

^[2] Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



ARTES VISUAIS, PROCESSO CRIATIVO E PROTAGONISMO INFANTIL

Maria Eduarda Constantino de Freitas^[1]

Davi Tomé do Nascimento^[2]

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira^[3]

Palavras-chave: Artes Visuais. Processo criativo. Criança. Protagonismo infantil.

1 INTRODUÇÃO

As atuais discussões envolvendo a criança contemporânea a posicionam em local de destaque devido ao acesso à informação, aliado às novas concepções acerca do ser criança, permitindo um redimensionamento do seu papel social e dando-lhes outras possibilidades de ser e estar no mundo. Diante desse entendimento, as crianças podem ser consideradas atores sociais importantes, possuidoras de ideias críticas e reflexivas (Sarmiento, 2003). Nesse sentido, esse trabalho objetiva refletir sobre práticas docentes desenvolvidas em Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de discussões teóricas e de vivências, visando a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento de processos criativos pelas crianças do 3º ano vespertino de 2025, do NEI-CAP/UFRN, no entorno do tema de pesquisa “Pesquisadores à procura de insetos”.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Sob uma abordagem de natureza qualitativa, procuramos, pelo viés da pesquisa explicativa, compreender a dinâmica pedagógica em Artes Visuais. A pesquisa explicativa se insere como substancial à efetivação desse estudo, por depreender que os dados obtidos no espaço educativo são repletos de singularidades referentes aos sujeitos envolvidos e às relações que estabelecem com o meio, auxiliando no estudo do tema de pesquisa, por permitir-nos estabelecer um encadeamento com a problemática e o objetivo proposto frente à epistemologia teórica que nos fundamenta (Gil, 2008); (Oliveira, 2016). O trabalho analisa as práticas docentes em Artes Visuais a partir de discussões teóricas da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1998) que compreende a história da arte (contextualização), a leitura (crítica e estética) e o fazer artístico (produção).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio de leituras de imagens, vídeos e contextualizações em diversos meios como: livros, vídeos, textos informativos e imagens e para que as crianças desenvolvessem a criatividade e a imaginação, conhecemos as produções dos artistas Lucio Volpini e Vitória Taborda. Utilizando técnicas de artes e diversos materiais e suportes, propusemos discussões sobre releituras individuais e coletivas sobre os insetos inspiradas nas obras dos artistas citados. Sendo assim, acreditamos que o contato com as Artes Visuais, tendo a



criança como protagonista do processo de criação, improvisação e reflexão, oportunizou ao grupo ser participante ativo dessa arte.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experienciar os processos criativos por meio do potencial criador de cada criança, foi uma experiência, sem dúvida, significativa, pois “o potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida (Ostrower, 2009, p. 27).

Em nossa análise, consideramos que as possibilidades criativas incluíram aspectos artísticos apresentados pelas crianças e que a necessidade de transformação no modo de conhecer, de aprender e de fazer, exige mudanças tanto nos ambientes, nos espaços de aprendizagem e de reflexão, quanto na necessidade de novas atitudes, espírito coletivo, criatividade artística e pedagógica. A proposta de trabalho apresentada entrelaça, além do artístico e do respeito às concepções de criança e infância, a criação, a imaginação, a comunicação das crianças por meio das Artes Visuais, como uma das linguagens da infância.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Arte, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2003.

[1] Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN e bolsista PIBID do 3º ano vespertino de 2025. Email: eduardafreitas1406@gmail.com

[2] Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN e bolsista PIBID do 3º ano vespertino de 2025. E-mail: tomedavid9@gmail.com

[3] Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAp/UFRN. E-mail: uilimendonca@nei.ufrn.br



ARTE E LETRAMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

Roseane da Silva Campos^[1]

Tainá da Silva Esmeraldo^[2]

Palavras-chave: Arte. Letramento. Infâncias. Alfabetização

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, a arte rupestre já fazia parte da vida humana. O desenho é uma das primeiras formas de expressão das crianças, através do qual exteriorizam suas percepções e sentimentos. Pela arte, as crianças podem vivenciar várias formas de comunicação, expressão emocional e corporal, imaginação, conexão com a cultura, histórias, músicas, desenhos, pinturas (Ficher, 1973). Nesse sentido, importa elencá-la aos variados campos de experiências curriculares, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), na medida em que vislumbram em seu artigo 9º, incisos II e III: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”. Assim Como salientado por Soares (2004) “(...) Considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividade significativas (...)”, deste modo a união entre arte e alfabetização torna as atividades mais dinâmica e prazerosa para as crianças, desenvolvendo desejo por aprender, além de construir e enriquecer seu desenvolvimento. Logo, compreendemos que a arte atua na leitura de mundo infantil, em uma perspectiva de letramento social. Considerando isso, o presente trabalho objetiva relatar uma experiência, tendo a arte como facilitadora da alfabetização de crianças, oportunizando-as o acesso a cultura artística local, associada a atividades práticas e dinâmicas no fortalecimento do processo de alfabetização e letramento, construindo coletivamente vivências com artes local, enriquecendo suas visões de mundo e leques de experiências, fomentando a construção de conhecimentos e desenvolvimento infantil partindo do real, tornando assim alfabetização e artes como educação integrada, que pode promover conhecimentos mais profundos sobre se, outro e o mundo, através de novos jeitos de ver, aprender, participar, escrever e ensinar.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O PIBID/URCA efetivado no CEI Ailza Gonçalves, no Crato, Ceará, tem oportunizado às crianças vivências artísticas que culminam em conhecimentos sobre a linguagem escrita, a exemplo de atividades realizadas com um ukulele, instrumento de quatro cordas, com o qual cantigas populares foram entoadas: “Ciranda-Cirandinha”, “A Barata diz que tem”, “Borboletinha”, “Fui ao Mercado”, “Olé Mulher Rendeira”, além de músicas novas como “Vaca Estrela e Boi Fubá”, do poeta Patativa do Assaré e “Gente de Toda Cor”. A partir da música



instrumentalizada, realizamos atividades corporais, apreciação dos sons, seguindo comandos com palmas e batendo os pés no chão. Depois, propomos às crianças a construção de um instrumento musical: um chocalho. Livremente, as crianças acomodaram-se e escolheram os materiais para a confecção do artefato musical. Elas tinham a disposição: rolo de papel higiênico, feijões, cola, tesouras, canetinhas hidrográficas, e fitas. A proposta oportunizou o contato com músicas regionais e suscitou o desejo das crianças por saber mais sobre a cultura e artistas locais, além da escrita do nome nos instrumentos musicais para identificar o autor da produção. Promovendo de forma lúdica e espontânea, a partir da necessidade real a alfabetização das crianças.

Em outro dia, apresentamos às crianças o artista plástico Wanderson Petrova, explicando as crianças que o artista é do Crato e faz desenhos nos muros das cidades. Apresentamos fotos de suas produções, provocando-as: “Vocês conhecem essas pessoas?”; “O que estão vendo nesses cartazes?”, ao que elas reagiram com animação e curiosidade perguntando: “Por que ele desenha nos muros?”; “Não tem cadernos?” “Aqui é proibido riscar e pintar nas paredes e mesas”; “Tem que desenhar no papel!”; “Ele mora aqui”. A conversa despertou o desejo delas de saber mais sobre o artista, especialmente porque pinta nas paredes, o que lhes provocou vontade de visitar as pinturas do artista, e os levou a desenharem livremente e expor na parede da sala ao lado das imagens de obras estudadas de Petrova. As crianças ficaram empolgadas com o que tinham vivenciado com arte, mostrando aos seus pais, com animação: “Olha meu desenho, é uma obra de arte”; “Quando eu crescer também vou desenhar nas paredes”; “Mãe, vamos olhar as paredes que ele pintou?”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na hora das cantigas, surgiu um coro lindo, que fomentou a oralidade das crianças, elemento importante à alfabetização. Na fabricação do chocalho, a coordenação motora fina foi estimulada, o que facilita o movimento da escrita e a percepção da importância da escrita do nome próprio. Ao final, produziram sons com o instrumento criado. Algumas crianças mostraram insegurança na construção do chocalho, tal como na escrita do nome dado ao seu instrumento dizendo: “não sei, me ajuda”, “não consigo”, mas tiveram nossa ajuda e de seus pares, “você é muito inteligente”, “você consegue, as tias vai ajudar”, “é só ouvir o som da letrinha”, “eu ajudo”. Essas atividades desenvolveram a autonomia infantil, a percepção e a atenção voluntárias, as interações, as habilidades motoras que comungam com o processo de alfabetização, uma vez que começam a entender que a escrita é uma representação da fala, como diz Barbosa (2008) a arte é interdisciplinar, facilita o processo de ensino e aprendizagem. Já no estudo do artista local exercitamos a escrita do nome, conhecemos mais as crianças, o que gostam, conhecem e falam. Apreciando de forma lúdica e prática as utilidades e importância da escrita, o que gerou nas crianças o desejo de comunicar através da arte, além da importância da escrita do nome próprio para que outros reconheçam os como autores das obras. Ao decorrer das atividades propostas observamos o maior interesse das crianças pelas aulas, apresentando alegria e desejo em participar, “agora todo dia eu vou querer vim para a escola, à escola é legal” e todos os outros alunos concordaram, através da junção entre artes e alfabetização tivemos grandes avanços no processo de desenvolvimento e alfabetização das crianças, na concentração, socialização,



participação, envolvimento, curiosidade e vontade das crianças em participar dos momentos propostos, como na importância dada à escrita, “tem que escrever o nome pra saber de quem é”, “tia qual letrinha faz boneca, eu desenhei uma boneca” e a coleguinha completou “boo é só escutar o som, é a letra o”. .

4 CONCLUSÕES

Os resultados foram encorajadores, nos permitindo refletir sobre a importância de promover novas vivências em artes para alfabetizar. As propostas discutidas acima nos possibilitaram perceber o maior envolvimento e prazer em aprender, assim Incorporar arte na alfabetização de crianças pode lhes despertar vontade de explorar vários contextos, formas, sons, imagens, que são determinantes ao seu desenvolvimento integral. Aprender de forma prazerosa, interdisciplinar e criativa faz com que as crianças apreciem a escola, as atividades propostas. Estudos como esse precisam ser explorados com mais afinco porque são sensíveis à criança e sua forma de aprender, podendo proporcionar um processo de alfabetização mais fluído e transformador,

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Entre Memória e História**. In: (org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1973.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: v. 25, 2004.

[1] Graduanda em Pedagogia na Universidade Regional do Cariri (URCA). Programa de Iniciação à Educação Básica – PIBID. roseane.campos@urca.br

[2] Professora da rede municipal de educação do Crato. Especialista em educação infantil, pedagoga pela Universidade Regional do Cariri (URCA). taina06arrais@gmail.com



A VALORIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA BEM PEQUENA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nadja Waleska Capistrano Tavares^[1]

Francisca Marcela Alves Araújo^[2]

Palavras-chave: Educação Infantil. Artes Visuais. Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência propõe reflexões sobre as práticas pedagógicas vivenciadas com as artes visuais, por meio de diversificadas técnicas, suportes e materiais. As artes visuais possibilitam às crianças o contato inicial com tintas, pincéis, lápis e outros que favorecem o surgimento das primeiras marcas gráficas - rabiscos, garatujas em seguida, desenhos. Essas experiências com o outro e os objetos possibilitam às crianças o desenvolvimento da imaginação e da subjetividade.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Considerando o interesse e a participação ativa de crianças bem pequenas da Educação Infantil em práticas pedagógicas relacionadas às artes visuais, e a importância de valorizar a subjetividade delas, surgiu o desejo em dialogar sobre essas experiências e o processo de criação nas infâncias.

Este trabalho configura-se como um relato de experiência fundamentado na observação participante, enquanto graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A experiência foi realizada junto à Turma 1, com crianças entre dois e três anos de idade, do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP), durante o ano letivo de 2024. A metodologia adotada articula teoria e prática, pautando-se na análise das propostas pedagógicas realizadas com o grupo, especialmente as artes visuais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As instituições de Educação Infantil devem promover múltiplas vivências utilizando diferentes linguagens, especialmente as artísticas, considerando que crianças bem pequenas iniciam o conhecimento do mundo por meio dos sentidos, do movimento, da curiosidade e das interações.

Cunha (2012) destaca a importância de organizar o espaço da sala de aula com imagens e objetos criados pelas crianças e expor suas produções, esta ação promove a participação ativa e torna o ambiente mais significativo. Deve-se oferecer diferentes técnicas, suportes e materiais para possibilitar a ampliação do repertório e garantir um vocabulário pictórico diversificado. A intervenção do professor dar-se-á no sentido de dispor novas



possibilidades, o que ampliará seus conhecimentos e a percepção das crianças sobre o que veem, registram e imaginam do mundo.

O envolvimento e a ação de registrar das crianças da Turma 1 nas proposições artísticas, foi permeado por criatividade e significações próprias. Umas produziram suas marcas através de rabiscos e garatujas^[3] explorando os suportes e recursos de forma prazerosa, sem a preocupação com a estética. Outras utilizavam traços bem definidos exibindo riqueza de detalhes em seus desenhos, deixando nítidas suas impressões sobre o assunto/tema. Diante das mais variadas proposições foi possível identificar o interesse de todas, principalmente daquelas crianças que comumente se mostravam desinteressadas e/ou dispersas quando convidadas a participar de outras propostas na rotina.

Nesse sentido, é importante considerar que o registro da atividade no espaço escolar, deve ser mediado pelo adulto experiente, contudo a estética da criança deve ser preservada, pois faz parte da sua subjetividade, do nível de desenvolvimento e da cultura a qual está inserida, as produções gráficas registradas sobre um material demonstra o estágio de elaboração mental da criança, resultado de trocas com o meio e a relação com suas experiências anteriores e atuais (Pillar 1993. p.13), as composições das crianças são repletas de significados, assim, os primeiros traçados são tão importantes quanto as representações reconhecíveis, essa é uma etapa essencial do seu desenvolvimento, favorece a motricidade fina, a expressão e a comunicação.

A subjetividade é a forma única e pessoal, cada um constitui ao longo do tempo à medida que vive e se relaciona com a sociedade e com a cultura. “A subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um.” (Bock, Furtado e Teixeira, 2002, p. 23). Então, é importante valorizar a subjetividade da criança nas práticas pedagógicas artísticas, possibilitando seu modo de ser, pensar e agir ao explorar diferentes suportes, materiais e técnicas nas artes visuais.

4 CONCLUSÕES

As artes visuais estão presentes no cotidiano infantil em espaços formais, não formais e informais compondo um processo de aprendizado singular e subjetivo. Mesmo quando uma atividade é oferecida simultaneamente a todas as crianças, as criações variam conforme as vivências de cada uma e suas interpretações de mundo, revelando múltiplos significados.

O professor deve planejar práticas deve garantir a participação de todos, considerando a pluralidade dos sujeitos e suas necessidades, deve atuar como facilitador, propondo experiências desafiadoras que respeitem a criatividade e a estética das produções, valorizando o protagonismo infantil e a expressão subjetiva das crianças. Do mesmo modo, os recursos precisam estar acessíveis e o ambiente organizado para favorecer a autonomia e a poética infantil.

5 REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da et al. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.



LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo artes na alfabetização**. 5 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

^[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da UFRN e Bolsista do Núcleo de Educação da Infância NEI-Cap/UFRN.

^[2] Especialista em Educação Inclusiva e Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN.

^[3] Lowenfeld (1977 p.117), garatujas são as primeiras formas de expressão gráfica da criança, ou seja, os primeiros rabiscos que conduzem ao desenho e pintura, são etapas fundamentais para o desenvolvimento da escrita.



O ENCONTRO COM A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Celiane Oliveira dos Santos^[1]
Emanuela Carla Medeiros de Queiros^[2]

Palavras-chave: Literatura infantil. Formação de leitores. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a presença da leitura literária na formação inicial de professores. Trata-se de experiências vivenciadas no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, no contexto do componente curricular obrigatório 'Literatura e Infância'.

Como tem sido a presença do livro de Literatura Infantil na formação inicial de professores? Que referências e abordagens são utilizadas nos processos de mediação de leitura literária nos espaços da universidade? Análises feitas por Queiros (2019) mostram que existem diversas deficiências nos cursos de Pedagogia no que diz respeito à formação necessária para atuar nas escolas como professores mediadores de leitura literária.

Esse cenário aponta para a diminuição da qualidade das práticas de leitura literária na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, etapas de atuação dos/as pedagogos/as. Partindo do pressuposto de que a mediação dos professores é uma condição essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o processo de formação é estruturante para a concretização de práticas pedagógicas significativas, conforme estudos de autores como Solé (1998), Cosson (2016) e Giroto e Souza (2016). Destaca-se, assim, a pertinência de discussões acerca da mediação da leitura literária na formação inicial de professores.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O percurso metodológico foi construído com base nos relatos realizados pelos discentes matriculados na disciplina e, ainda, por meio de observações das relações estabelecidas por eles com os textos literários. Como forma de registro das atividades foram realizadas fotografias e a construção de portfólios reflexivos. A produção dos portfólios durante a disciplina, justificou-se pela própria natureza do componente curricular que dificilmente dialogaria com avaliações do tipo classificatórias. O interesse não era checar o que e o quanto o estudante aprendeu, mas buscar os sentidos das aprendizagens para aquele que aprende, favorecendo a interação com diferentes linguagens para uma construção efetiva do conhecimento (Gusman *et al.*, 2002).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



A diversidade de experiências vivenciadas pelos estudantes permitiu organizar e analisar o material a partir de dois eixos principais: os empréstimos de livros e as discussões sobre a vida e a obra de autores da Literatura Infantil.

A experiência de empréstimo de livros buscou incentivar a interação dos estudantes com as obras literárias. A diversidade do acervo, aliada à mediação da professora, contribuiu para a ampliação do repertório dos discentes e favoreceu a formação de atitudes leitoras dos futuros professores. Os estudantes tinham liberdade para escolher os livros e, posteriormente, compartilhavam suas experiências de leitura com a turma, demonstrando grande interesse tanto pelas obras e seus autores, quanto pelas vivências proporcionadas por elas.

Em alguns portfólios, ficou evidente a força da conexão entre as vivências na universidade e aquelas ocorridas nas escolas, como ilustra o relato:

Em meu período de estágio decidi colocar leitura em cada plano de aula. Percebendo que os alunos não tinham este hábito fui levando histórias diferentes para eles a cada dia. Era uma novidade e no começo foram bem relutantes, mas tinha que conquistá-los. Tirei os velhos hábitos de fileiras e na hora da leitura fazíamos uma roda e assim começava a história. Quase no final do estágio percebi que eles estavam gostando e antes mesmo de começar perguntavam se naquela aula haveria leitura. Tudo isso foi reflexo das aulas de Literatura e Infância. Quero sempre lembrar e perceber através da literatura que sim, podemos transformar pessoas (Portfólio Margarida^[3]).

Os registros dos estudantes fortalecem a compreensão de que a literatura é um instrumento poderoso, humanizador e necessário para a disseminação da educação literária (Candido, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se o crescente interesse pela leitura literária, favorecendo a ampliação de repertório e o aprofundamento de aspectos estéticos, culturais e artísticos na formação. Os relatos individuais mostraram os diversos sentidos atribuídos pelos discentes às experiências com a Literatura. É oportuno destacar que a obrigatoriedade do componente curricular 'Literatura e Infância' representa um avanço na formação inicial de professores.

5 REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (orgs). **Literatura**



e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2016.

GUSMAN, A. B. et al. **Portfólio:** conceito e construção. Uberaba: Instituto de Formação de Educadores; Universidade de Uberaba, 2002.

QUEIROS, E. C. M. **Tecendo saberes sobre a formação inicial em Literatura no Curso de Pedagogia:** as vozes dos graduandos. 2019. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28779>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

[1] Doutora em Educação (UFMG). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central.

[2] Doutora em Educação (UFRN). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central.

[3] Nome fictício.



DESCOBRINDO A AMAZÔNIA COM OLHOS DE CRIANÇAS: CONHECENDO E VALORIZANDO OS POVOS INDÍGENAS

Ana Caroline Bezerra Braga^[1]

Anne Nathally Faustino^[2]

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto^[3]

Palavras-chave: Amazônia. Culturas indígenas. Pintura tradicional corporal. Urucum.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência pedagógica realizada com a turma do 3º ano matutino do NEI-Cap-UFRN, cuja temática de pesquisa foi definida como: Amazônia. A partir de questionamentos levantados pelas crianças, como: “Quais são as tintas que os indígenas utilizam?”, “Como fazem a pintura corporal?”, “Os indígenas brincam? Eles brincam com tintas?”, a equipe do PIBID-Artes Visuais, em colaboração com os professores, elaborou uma sequência didática que, além de promover a escuta e a fala das crianças, buscou dar voz aos povos indígenas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 201), o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve assegurar experiências artísticas alinhadas aos interesses infantis, enfatizando a ludicidade e a continuidade das práticas da Educação Infantil. Dessa forma, a proposta pedagógica buscou respeitar o universo infantil, proporcionando uma aprendizagem significativa e criativa por meio da arte.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como primeiro recurso, em uma apresentação de slides que criou situações imaginárias e lúdicas, foi apresentado o urucum — suas características e seu uso dentro e fora das comunidades indígenas. Durante o diálogo, também foram respondidas perguntas como: “Será que eles se pintam todos os dias?” e “É apropriado se fantasiar de ‘índio’?”. Além disso, discutimos a variedade de significados e valores das pinturas corporais tradicionais, dos rituais e das celebrações. Com as contribuições de uma das professoras da turma, natural do Amapá, refletimos coletivamente sobre o uso do termo “índio” e a importância de respeitar as identidades dos povos originários, abordando questões relacionadas a fantasias e estereótipos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como culminância estética, propusemos a experimentação com a tinta do urucum e o carvão, este último sugerido pela turma. As crianças tiveram um momento sensorial ao manusearem os frutos espinhosos e as sementes do urucum. O cheiro, a cor e o toque foram



elementos essenciais para a exploração. De forma respeitosa, vivenciaram uma prática cultural significativa. Para refletir sobre o corpo na Arte, utilizamos como referência as contribuições de Merleau-Ponty, Le Breton e Oliveira Neto. Merleau-Ponty (1994) afirma: "meu corpo é a mesma carne do mundo" e provoca diálogo com a natureza e a cultura que compõe o sujeito da experiência. Le Breton (2016, p. 11) complementa essa perspectiva ao destacar uma concepção de corpo que dialoga com nossa concepção de multissensorialidade e estesia: "O corpo é profusão do sensível. Ele é incluído no movimento das coisas e se mistura a elas com todos os seus sentidos". A atividade valorizou a investigação, a experimentação e a construção coletiva de conhecimentos, promovendo um espaço de aprendizagem sensível, crítica e colaborativa. Nesse sentido, alinhamos nossa visão com a de Oliveira Neto (2024, p. 121), que afirma: "Experientiar a arte no/pelo corpo, em uma dimensão multissensorial, provoca reflexões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo".

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho destacou a potência da escuta das crianças no processo pedagógico, evidenciando a importância de integrar saberes indígenas de forma ética e crítica. Como continuidade da proposta, foi também possível a participação de Julia Canario, mulher indígena Potiguara, cuja contribuição enriqueceu os debates durante os diálogos e a entrevista feita pelas crianças, ainda, impulsionou a criação de jogos analógicos, digitais e tecnologias educacionais, eixo principal do projeto PIBID-Artes Visuais em desenvolvimento junto às turmas do 3º ano do NEI-Cap-UFRN.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 abr. 2025.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. Tradução Francisco. Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Arte contemporânea, corpo e experiência multissensorial: diálogos inclusivos na formação de professores das infâncias**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2025.

[1] Graduanda em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e estagiária de Artes no NEI-Cap-UFRN.

[2] Graduanda em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e estagiária de Artes no NEI-Cap-UFRN.

[3] Professor do NEI-Cap-UFRN; Graduado em Pedagogia e Artes Visuais; Mestre e Doutor em Educação pela PPGED/UFRN. Supervisor do PIBID - Artes Visuais no NEI-Cap-UFRN.



BRINCANDO COM IMAGENS NO ENSINO DE ARTE: APRENDENDO SOBRE A AMAZÔNIA POR MEIO DE ZINES

Laura Emily Borges Macêdo^[1]

Isabelly Carvalho de Moraes^[2]

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto^[3]

Palavras-chave: Amazônia. Infância. Imagem. Imaginação. Prática artística.

1 INTRODUÇÃO

A imagem, como linguagem visual, desempenha um papel central na formação sensível e cognitiva das crianças. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atividades que envolvem a leitura de imagens, o desenho e a interpretação simbólica fortalecem a imaginação, a criatividade e o aprendizado. Este trabalho relata duas experiências realizadas com uma turma do 3º ano matutino do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN), cuja temática de pesquisa foi a Amazônia. Partindo dessa temática ampla, buscou-se criar atividades lúdico-artísticas que conectassem os alunos ao universo amazônico por meio da escuta, da criação visual e da leitura crítica de imagens. O principal objetivo foi estimular a percepção visual, o pensamento simbólico e a compreensão sensível sobre a Amazônia, destacando seus elementos naturais e culturais. A hipótese era que o contato com diferentes linguagens ampliaria o repertório das crianças e promoveria uma aprendizagem mais significativa e afetiva.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia adotada foi baseada nos pressupostos da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010), que articula três eixos fundamentais no ensino das artes visuais: fruição (leitura de imagens), contextualização (compreensão crítica) e produção (criação artística). No primeiro momento, conduzimos uma aula interativa na qual os alunos ouviram a música "Palavra Cantada | Amazônia", que explora as características da Amazônia. Após essa audição inicial, exibimos um vídeo que acompanhava a música, ilustrando cada trecho. Em seguida, instigamos as crianças a refletirem sobre as palavras mencionadas na canção, propondo alguns questionamentos. Para apoiá-los nesse processo, fornecemos um texto guia com a letra da música e incentivamos que ilustrassem, em uma folha, as palavras que reconheciam, utilizando a memória e a imaginação. No segundo momento de mediação, apresentamos um fanzine — uma publicação alternativa e artesanal, geralmente de pequena tiragem. Esse tipo de material é editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes ligados a determinada arte, personalidade, hobby ou gênero de expressão artística, com foco em um público específico e abordando, quase sempre, um único tema (Magalhães, 1993, p. 7). Para essa atividade, levamos uma coleção de cinco zines autorais criados por Laura Macedo, graduanda em Artes Visuais pela UFRN, sendo que cada exemplar



representava uma das cinco regiões do Brasil. As publicações continham apenas imagens — sem texto algum — e o desafio proposto às crianças foi identificar a qual região cada zine correspondia, baseando-se na observação atenta e na interpretação dos elementos visuais. Durante a mediação, priorizamos o diálogo, a escuta entre os colegas e a construção coletiva de significados. As crianças utilizaram referências como paisagens, vestimentas e paletas de cores para fundamentar suas hipóteses, conectando essas pistas visuais aos conhecimentos que vinham construindo ao longo do ano sobre as diferentes regiões do Brasil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação das atividades evidenciou uma participação significativa e o envolvimento das crianças. Durante a escuta da música sobre a Amazônia, foi possível observar a atenção e curiosidade. As ilustrações realizadas trouxeram interpretações subjetivas, demonstrando como a imaginação e o repertório individual influenciam na construção de sentidos. Esse momento destacou a relevância de uma mediação, que não impõe respostas, mas cria espaço para múltiplas leituras e expressões. A segunda atividade, envolvendo os fanzines, promoveu um exercício mais aprofundado de leitura e interpretação visual. A ausência de textos verbais desafiou as crianças a observarem atentamente os detalhes das imagens e a fundamentarem suas argumentações com base em elementos visuais, como cores, paisagens, objetos culturais e vestimentas. Essa abordagem não apenas ampliou a autonomia interpretativa dos estudantes, mas também incentivou a troca de saberes entre os colegas. Os comentários e hipóteses levantados em grupo revelaram um processo cognitivo de associação entre as imagens e os conhecimentos previamente construídos ao longo do ano letivo. As crianças demonstraram confiança em suas interpretações, mesmo na ausência de uma confirmação imediata, evidenciando uma relação mais livre e investigativa com o conhecimento. Nesse contexto, a leitura de imagens cumpriu seu papel como uma linguagem poderosa de expressão e compreensão do mundo, conforme discutido por Barbosa (2010), ao estimular o pensamento crítico e o desenvolvimento estético desde os primeiros anos escolares.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no NEI/CAP/UFRN destacou a potência da imagem como ferramenta de aprendizagem e mediação cultural. Por meio da interação com imagens, sons e narrativas visuais, os estudantes puderam desenvolver competências relacionadas à leitura crítica do mundo, ao pensamento simbólico e à expressão sensível. A sequência didática culminou com a criação de zines autorais pelas próprias crianças, permitindo-lhes expressar visualmente suas compreensões e afetos relacionados à Amazônia. Além disso, busca-se aprofundar a investigação sobre os desdobramentos pedagógicos da leitura visual e da criação imagética na educação das infâncias, com o objetivo de contribuir para a formação docente e para práticas educativas mais sensíveis, críticas e transformadoras.

5 REFERÊNCIAS



BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

^[1] Graduanda em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e estagiária de Arte no NEI-CAP-UFRN.

^[2] Graduanda em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e estagiária de Arte no NEI-CAP-UFRN

^[3] Professor do NEI-CAP/UFRN; Graduado em Pedagogia e Artes Visuais; Mestre e Doutor em Educação pelo PPGED/UFRN. Supervisor do PIBID-Artes Visuais no NEI-CAP/UFRN.



CORPO, INFÂNCIAS E ARTE: TECENDO LINGUAGENS NO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

Gilvânia Maurício Dias Pontes

Palavras-chave: Corpo. Infâncias. Linguagem. Arte. Docência.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem das múltiplas linguagens na Educação Infantil tem direcionado seu foco, geralmente, para atuação das crianças na construção de formas de expressão. No entanto as experiências que ocorrem em espaços de educação das infâncias envolvem a interação, mediada por múltiplas linguagens, das crianças com os adultos. Estes últimos podem ser transformados pessoal e profissionalmente por este convívio. Este trabalho é parte da pesquisa (auto)biográfica e fenomenológica realizada para construção do Memorial Crítico Reflexivo apresentado ao Departamento de Educação Física da UFRN para conclusão do Curso de Consciência Corporal, Saúde e Qualidade de Vida. A sessão escolhida para apresentação diz respeito relevância do diálogo entre crianças e professora, mediado por linguagens artísticas, para construção de modos de ser/estar docente da Educação Infantil, priorizando o protagonismo infantil como elemento de formação docente.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A escrita de um Memorial Crítico Reflexivo envolve muitas camadas de expressão de um corpo vivido. Neste caso, o percurso de escrita e a narrativa das vivências profissionais foram marcados por interesses que circundam o tema do corpo e educação, especialmente as relações: corpo-infâncias-arte; corpo-formação de professores-arte; experiência estética - formação de professores.

A elaboração da narrativa das experiências toma como orientação os comentários de Maria Helena Abraão sobre a presença da memória em narrativas: "...a memória é reconstrutiva, criativa e seletiva, isto é, no ato da escrita autobiográfica, o sujeito significa e seleciona fatos que deseja narrar; os organiza em uma sequência reconfigurando, recriando memórias e criando metamemórias" (Abraão, 2011).

Para Merleau-Ponty (2018) o corpo não é coisa nem ideia, o corpo é movimento, sensibilidade e expressão. O corpo é expressão singular da existência do ser no mundo, que se faz presente no movimento constituído de sua complexidade. "O corpo é sexualidade, é linguagem, é obra de arte (Nobrega, 2015). Ancorada na Fenomenologia de Merleau-Ponty que afirma o corpo sujeito que é carne do mundo e atua/move para produzir sentidos, (re)vejo experiências vividas com as crianças através da leitura de fotografias e textos escritos. Nesse material busco olhar para a constituição do corpo linguagem de uma professora de Educação Infantil atuando na produção de sentidos para sua docência e encontro as crianças como mestres e parceiras da formação docente.



A questão “o que acontece com uma professora, que não sabe falar com crianças bem pequenas, quando passa em um concurso para Educação Infantil?” dá início à investigação sobre a presença das linguagens da Arte na formação docente. A coleta de fotografias e de registros escritos, de práticas com as linguagens artísticas desenvolvidas com as crianças, possibilitou reler e descrever experiências de quatro situações. A descrição é adensada com o estabelecimento de relações com os aportes teóricos: fenomenologia de Merleau-Ponty (2018); arte/educação e ensino de arte (Barbosa, 2009); infâncias como potência para impulsionar à investigação de novas formas de interação (Larrosa, 2017). No encontro entre as crianças e a professora ocorrem experiências nas quais a intercorporeidade possibilita a produção de sentidos para a docência na Educação Infantil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão desafiadora, de construir formas de comunicação com as crianças, no início do percurso docente, apontava a lacuna liguageira, mas também mostrava que o meu corpo estava povoado de memórias e repertórios estéticos e estéticos que possibilitaram jogar com as crianças em abertura para o diálogo intercorporal. Havia um corpo que aprendia com as crianças a se conectar com as infâncias. Na relação com as crianças foram construídos aprendizados de expressão de um corpo movido pela necessidade de se afirmar como docente das infâncias. Ao longo do tempo, na convivência com as crianças, ocorreu o refinamento de linguagens que não constavam do currículo do Curso de Pedagogia, especialmente de linguagens artísticas. As infâncias, como outro a questionar e impulsionar à investigação de novas formas de interação e expressão, apresentaram as crianças como mestres que ensinam a ser docente. A escuta das crianças, a observação de sua expressividade indicaram as lacunas de formação pedagógica que apontaram para as artes como caminho de expressão e construção de diálogos.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retomada das experiências, com a percepção de hoje, possibilitou vislumbrar as transformações do corpo linguagem de uma professora em interação com crianças da Educação Infantil. O corpo sujeito no mundo se constituiu em diálogo com outros sujeitos. Apreender as formas de expressão das crianças favoreceu a construção de experiências significativas tanto para as crianças quanto para a professora. O reconhecimento de que as linguagens das artes permeiam todos os momentos e fazeres da docência na Educação Infantil diz da relevância de defendermos a presença dessa área de conhecimento na formação docente, mas também do reconhecimento de que o sentir da arte tem camadas que estão incrustadas na experiência vivida, presentes no jogo da intercorporeidade.

5 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações/referências para pedagoga em formação. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Educação**. Porto Alegre RS: PUCRS, v 34, n.2, p. 165-172, maio/ago. 2011.



BARBOSA, A. M. A imagem no ensino de Arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

NÓBREGA, T. P. **Consciência Corporal**. Natal: EDUFRN, 2015.