ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS
DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES
MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA

ANAIS

III SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL



CURRÍCULOS, LINGUAGENS E LUDICIDADE: EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS DAS CRIANÇAS

edufersa
editora universitária

BOT
BIBLIOTECA
ORLANDO TEIXEIRA

EDUCLIN
Grupo de Pesquisa e Extensão
EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, CULTURA, CURRÍCULOS E LINGUAGENS

Elaine Luciana Sobral Dantas
Denise Maria de Carvalho Lopes
Milena Paula Cabral de Oliveira

ANAIS DO III SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Currículos, Linguagens e Ludicidade:
Experiências Emancipatórias das Crianças

BOT
BIBLIOTECA
ORLANDO TEIXEIRA

edufersa
editora universitária

2026

Esta obra foi co-editada pela Sistema de Bibliotecas da UFERSA em parceria com a Editora Universitária da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e está protegida pela Licença *Creative Commons* (CC BY-SA 4.0).

Organização
Elaine Luciana Sobral Dantas
Denise Maria de Carvalho Lopes
Milena Paula Cabral de Oliveira

Comissão Científica
Adele Guimarães Ubarana Santos - NEI CAp / UFRN
Alessandra Miranda Mendes Soares - UFERSA
Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan - NEI CAp / UFRN
Ana Clarissa Gomes de França - Rede Municipal de Natal
Ana Maria Pereira Aires - UFERSA
Andréa Carla Pereira Campos Cunha - Rede Municipal de Natal
Célia Camelo de Sousa - UFERSA
Claudia Dantas de Medeiros Lira - Rede Municipal de Currais Novos
Cleriston Izidro dos Anjos - UFAL
Danielle Medeiros de Souza - NEI CAp / UFRN
Denise Bortoletto - NEI CAp / UFRN
Denise Maria de Carvalho Lopes - PPGEd/UFRN
Elaine Luciana Sobral Dantas - UFERSA
Elaine Tayse de Sousa - NEI CAp / UFRN
Evanilson Gurgel de Carvalho Filho - UFERSA
Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves - UFERSA
Francisca Soraya Rodrigues de Macedo Farias - Rede Municipal de Natal
Francisco Aedson de Souza Oliveira - UFERSA
Franselma Fernandes Figueiredo - UFERSA
Gildene Lima de Souza Fernandes - NEI CAp / UFRN
Isaura de França Brandão - NEI CAp / UFRN
Jacyene Melo de Oliveira Araújo - UFRN
Joyce Mariana Alves Barros - NEI CAp / UFRN
Juliana da Rocha e Silva - UFERSA
Kívia Pereira de Medeiros Faria - NEI CAp / UFRN
Magnus José Barros Gonzaga - UFERSA
Marlene Oliveira dos Santos - UFBA
Maria Carmen Silveira Barbosa - UFRGS
Maria de Fátima Carvalho - UNIFESP
Maria de Fátima de Lima das Chagas - UFERSA
Mariangela Momo - CE / UFRN
Marianne da Cruz Moura - NEI CAp / UFRN
Milena Paula Cabral Oliveira - UFERSA
Mônica Correia Baptista - UFMG
Naligia Maria Bezerra Lopes - UERN Assu
Neyse Siqueira Cardoso - NEI CAp / UFRN
Patrícia Corsino - UFRJ
Renato Carneiro da Silva - UFERSA
Uiliete Marcia Silva de Mendonça Pereira - NEI CAp / UFRN

Revisão ortográfica
Francisco Aedson de Souza Oliveira
Normalização bibliográfica
Equipe organizadora
Editoração e Catalogação na Fonte
Daniele Belmont de Farias Cavalcanti
Direção do SISBI
Keina Cristina Santos Sousa e Silva

S613 Simpósio Nacional de Educação Infantil (3. : 2024 : Angicos, RN)

Anais do III Simpósio Nacional de Educação Infantil : currículos, linguagens e ludicidade : experiências emancipatórias das crianças [recurso eletrônico] / organização de Elaine Luciana Sobral Dantas, Denise Maria de Carvalho Lopes e Milena Paula Cabral de Oliveira. – Mossoró : SISBI/UFERSA : EdUFERSA, 2026.

304 f.

ISSN:

ISBN 978-65-87108-96-4

1. Educação infantil – Congressos. 2. Currículos – Congressos. 3. Linguagens – Congressos. I. Dantas, Elaine Luciana Sobral. II. Lopes, Denise Maria de Carvalho. III. Oliveira, Milena Paula Cabral de. IV. Título.

CDD 372.21

Daniele Belmont de Farias Cavalcanti - (CRB-15/652)
Bibliotecária

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **8**
GT 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL, DIVERSIDADES E INCLUSÃO **11**
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM DIÁLOGO COM AS ARTES 12
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA: FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA 16
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL HOSPITALAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA 20
NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE 24
LETRAMENTO LITERÁRIO NA INFÂNCIA: A REPRESENTAÇÃO NEGRA NA OBRA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA 28
A LITERATURA INFANTIL E SUA POTENCIALIDADE COMO INSTRUMENTO DE UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA 32
ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM-RN: CAMINHOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS 35
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O TEMA “POVOS INDÍGENAS” NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES, TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES 39
A CAPOEIRA COMO PRÁTICA LÚDICO-PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 42
A INFÂNCIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E AS MARCAS DO RACISMO 46
EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE INCLUSÃO: VOZES E MEMÓRIAS DE UMA MÃE DE CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS 49
O OLHAR DAS BIBLIOTECÁRIAS PARA AS BIBLIOTECAS ESCOLARES E O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NEGRA 53
CONTEXTO CULTURAL DAS INFÂNCIAS: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO 57
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 61
AS VOZES DAS PROFESSORAS SOBRE A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO NORTE 65
IDENTIDADE, HISTÓRIA E ACERVO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES: UM RECORTE RACIAL 69
LUZ, CÂMERA, REFLEXÃO: A AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 72
ALFABETIZAÇÃO ACOLHEDORA E INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TDAH 76
INFÂNCIA, ESCOLA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O que nos dizem os documentos oficiais? 80
GT 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA **84**
A TENDA DA LEITURA COMO FERRAMENTA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NO ESTÁGIO I 85
ERA UMA VEZ NA SALA DE AULA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 88
MERCADINHO DA DONA IRENE: A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA A

PARTIR DE RÓTULOS COM AS CRIANÇAS DO CMEI IRENE LISBOA 91
DA TEORIA À PRÁTICA: DA EXPERIÊNCIA NA MONITORIA UNIVERSITÁRIA ÀS VIVÊNCIAS EM UMA CRECHE MUNICIPAL 94
EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA E LINGUAGEM: DESPERTANDO O ENCANTAMENTO PELA LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DE PRÁTICAS COTIDIANAS 98
O MENINO AZUL: UMA REFLEXÃO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE CECÍLIA MEIRELES 101
A IMPORTÂNCIA DO LEEI NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS NO CMEI IRENE LISBOA 104
INTERAÇÕES E PRÁTICAS COTIDIANAS COM A CULTURA DO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 107
A LINGUAGEM ESCRITA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 110
“AGORA É MINHA VEZ!”: ESCUTA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM UMA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 114
LINGUAGEM ESCRITA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 117
CURRÍCULO, LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS ORIENTADAS NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE 120
A LINGUAGEM DA CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR 124
O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA 127
GT 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL, LINGUAGENS DA ARTE, LUDICIDADE E CORPOREIDADE 130
O DESENHO COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA DAS CRIANÇAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 131
FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS: CULTURAS INFANTIL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 134
A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA EM ATIVIDADES PRÁTICAS NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS DE ASSÚ - RELATO DE EXPERIÊNCIA 137
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO PROCESSO DE CURA 140
O USO DA MUSICALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 143
O PAPEL SOCIALIZADOR DAS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS: O QUE HÁ ALÉM DO BRINCAR? 146
A ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 150
O BRINCAR NO CHÃO DA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS NA BRINQUEDOTECA-UERN NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 153
“ESCREVIVÊNCIAS” DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: O BRINCAR COMO ELO DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 156
GT 4 - EDUCAÇÃO INFANTIL, MÍDIAS E TECNOLOGIAS 159
A TECNOLOGIA DIGITAL COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 160
O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 163
“EU GOSTO DE COMPUTADOR”: RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE OUVIR CRIANÇAS NA PESQUISA CIENTÍFICA 166

SABERES E FAZERES DOCENTES COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 170
METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 173
ROBÓTICA EDUCACIONAL E INTERDISCIPLINARIDADE COM O TEMA DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DA UFRN 178
GT 5 - EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS COTIDIANAS 182
CONCEITOS MATEMÁTICOS E LITERATURA INFANTIL 183
A AULA-PASSEIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: POR UMA APRENDIZAGEM BASEADA NA MOTIVAÇÃO, ENGAJAMENTO E PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES 186
O ENCANTAMENTO COM OS PÁSSAROS: O PROTAGONISMO INFANTIL NO BERÇÁRIO 190
INFÂNCIA E NATUREZA: UM DUO DE INFINITAS POSSIBILIDADES NO CMEI IRENE LISBOA 194
A LUDICIDADE ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS DO RN (1960) 197
PROJETO “COISAS DE MINHOCA”: INVESTIGANDO A VIDA E A MORTE DAS MINHOCAS. 200
EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RIO GRANDE DO NORTE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE 202
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS 205
ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS - O QUE DIZEM DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB 209
QUAIS ARTEFATOS PEDAGÓGICOS SÃO REVELADOS NOS REGISTROS DE PRÁTICAS DOCUMENTADAS EM PORTFÓLIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL? 213
A ARANHA: TEIANDO EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS COM CRIANÇAS DE CRECHE 216
O TRABALHO COM PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 221
CRIANÇA TAMBÉM PESQUISA: TETE O ANIMAL MISTERIOSO 224
INFÂNCIA DE ZERO A TRÊS: ESCUTAR, INVESTIGAR E APRENDER 227
A FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS USOS E FUNÇÕES 230
NARRATIVAS DE QUINTAIS: O BRINCAR NA E COM NATUREZA 233
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E LEGISLAÇÃO PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL 237
A FUMAÇA EM MANAUS: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 240
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ARTICULAÇÃO ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR 245
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA NUMÉRICA EM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 248
CRIANÇA VEREADORA POR UM DIA: (re)conhecendo os seus direitos! 252
O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA ATRAVÉS DA SOCIALIZAÇÃO 255
CONCEITO DE INFÂNCIA: um breve percurso histórico dessa construção social 258
GT 6 - EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NOVOS CONCEITOS SOCIOLÓGICOS SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE 262
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS EM FERNANDO PEDROZA/RN 265
O CULTIVO DA MENINICE QUE EXISTE EM NÓS SOB INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE 270
A CONSTRUÇÃO DO INEGOCIÁVEL: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, A PARTIR DAS MINI-HISTÓRIAS COMO NARRATIVA DO FAZER DOCENTE NO CMEI IRENE LISBOA 273
O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS TEORIZAÇÕES DE PAULO FREIRE 277
EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): REFLEXÕES E PRÁTICAS NO CENTRO INFANTIL EUGÊNIA PALHARES 280
REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM CRECHE DO/NO CAMPO 283
A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS: UM ESTUDO ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 286
PAULO FREIRE E AS CURIOSIDADES CRIANCEIRAS: TECENDO AUTONOMIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 289
GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS (2009-2024) 292
O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: possibilidades no cotidiano da creche 296

APRESENTAÇÃO

Elaine Luciana Sobral Dantas
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).
Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Milena Paula Cabral de Oliveira
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

O III Simpósio Nacional de Educação Infantil (III SIMEI) aconteceu no período de 21 a 23 de outubro de 2024, na cidade de Angicos - contexto do Semiárido Potiguar como atividade científica, formativa e cultural. O evento, organizado pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens (EDUCLIN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, tem se consolidado com uma periodicidade bienal e congregado ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas na perspectiva de socializar e ampliar saberes produzidos por meio da promoção de diálogos entre grupos de estudos, pesquisas e práticas de extensão e de ensino, sobre projetos e experiências na área.

O III SIMEI foi realizado em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Campus de Assú, e com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialmente o Centro de Educação, envolvendo docentes e discentes do Curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd e do Núcleo de Educação da Infância (NEI CAp).

O tema do evento, "Currículos, Linguagens e Ludicidade: Experiências Emancipatórias das Crianças", indaga de modo reflexivo se os currículos construídos no cotidiano das instituições de Educação Infantil oportunizam experiências emancipatórias das crianças e consideram os modos de apropriação de suas diversas linguagens e a ludicidade.

A primeira edição do SIMEI aconteceu de 24 a 26 de julho de 2019 e contou com a participação de 490 professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras e estudantes de graduação e pós-graduação, com o objetivo de discutir a Educação Infantil a partir do tema: “Educação Infantil, Culturas e Currículos: políticas e práticas cotidianas”. A segunda edição do evento contou com 540 inscrições, incluindo os docentes e discentes da comissão organizadora, convidados e convidadas e os/as

participantes que se envolveram nos diversos grupos de trabalho. Nesta terceira edição contou com a participação de 500 professores(as), pesquisadores(as) e estudantes.

O SIMEI promoveu uma ampla participação de professores e professoras da Educação Infantil da região central e de outros municípios do Rio Grande do Norte, e de outros Estados. É um evento que envolve uma quantidade significativa de estudantes da graduação, tanto na organização como no desenvolvimento das atividades acadêmicas e culturais. Além disso, possibilita uma rica interlocução com pesquisadores e pesquisadoras de âmbito nacional. A frequência, por parte dos envolvidos, nas diversas atividades promovidas pelo III SIMEI foi altamente satisfatória, durante os 03 dias de realização do evento.

Como desdobramento do grande tema, as atividades desenvolvidas puseram em evidência temas sobre as construções de currículos da/na Educação Infantil, as práticas e experiências vivenciadas no cotidiano das crianças e dos adultos nas instituições de Educação Infantil. Ao todo foram realizadas as seguintes atividades: 02 conferências; 02 mesas temáticas (rodas de diálogo), 01 painel de práticas, 15 círculos de cultura, 10 sessões de comunicação oral com **88** trabalhos apresentados, lançamento de livros e atividades culturais.

Os textos aprovados para publicação estão organizados nesses anais, cujo título é “Anais do III Simpósio de Educação Infantil - Currículos, Linguagens e Ludicidade: Experiências Emancipatórias das Crianças". Na primeira seção estão incluídos os textos do GT1: Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, com 19 trabalhos. Na segunda seção estão os textos do GT2: Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, com 14 trabalhos. Na terceira seção estão, os textos do GT3: Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, com 9 trabalhos. Na quarta seção estão, os textos do GT4: Educação Infantil, Mídias e Tecnologias, com 6 trabalhos. Na quinta seção estão, os textos do GT5: Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, com 23 trabalhos. Na sexta seção estão, os textos do GT6: Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), com 11 trabalhos.

Os textos revelam o desenvolvimento da produção na área, com uma participação significativa de pesquisadores e pesquisadoras com os/as estudantes de iniciação científica e de pós-graduação. As comunicações representam os estudos e pesquisas concluídas e em desenvolvimento, assim como, as experiências de professores e

professoras da Educação Infantil, de instituições públicas, sobre o cotidiano e as práticas desenvolvidas com as crianças.

Uma excelente leitura!

GT 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL, DIVERSIDADES E INCLUSÃO



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM DIÁLOGO COM AS ARTES

Bárbara Rainara Maia Silva[1]
Elaine Tayse de Sousa[2]
Gilvânia Maurício Dias de Pontes[3]

1 Introdução

O direito à Educação Infantil pública e de qualidade é uma conquista recente. Apesar de garantido na Constituição Federal (Brasil, 1988), inúmeros são os desafios para que esse direito se concretize. Um deles é o racismo estrutural (Almeida, 2019), que se expressa de diversas formas e nas diferentes esferas da vida em sociedade, sobretudo nas instituições educacionais. Pesquisas indicam que instituições de Educação Infantil podem se constituir em lugares de silenciamento quanto às questões de raça e etnia e perpetuação de opressões da sociedade mais ampla, desde a tenra idade (Cavalleiro, 1998).

Mas, isso não significa que tal realidade seja imutável; ações e políticas afirmativas podem e devem subverter a lógica colonial. A escola, apesar de abrigar um potencial reprodutivista, é capaz de transformar a realidade, individual e coletiva (Gomes, 2017). Assim, o trabalho com a interculturalidade e as artes, podem contribuir para o antirracismo, para a reflexão e reelaboração de valores, concepções e práticas, desde a infância. Para tanto, faz-se necessário que as temáticas que envolvem `às relações étnico-raciais façam parte da pauta de formação de professoras/es nos seus contextos de atuação.

O presente trabalho deriva de uma pesquisa[4] que teve por objetivo entender os desafios e possibilidades para o trabalho com o tema das relações étnico-raciais na primeira etapa da educação e suas interfaces com as linguagens artísticas, a partir da escuta de docentes de um Colégio de Aplicação, situado no Nordeste do Brasil. A referida investigação se ampara nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar.

2 Metodologia

Este estudo tem características típicas da abordagem qualitativa, uma vez que encontra no ambiente natural – neste caso, a escola das infâncias – a sua principal fonte de dados (Ludke; André, 1986). É importante dizer que a referida instituição trata-se de uma Unidade de Educação Básica, pública, mantida pela União e vinculada ao Sistema Federal de Ensino, que atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. É importante salientar que buscamos trilhar uma aproximação da perspectiva decolonial, sobretudo no processo de escuta das docentes/parceiras da pesquisa. Sentimos a necessidade, enquanto coletivo, de (re)posicionar nossas lentes, convocando outros referenciais, outras vozes – vozes essas historicamente posicionadas à margem e até mesmo excluídas de espaços de poder, das agendas acadêmicas e dos currículos escolares (mulheres, pessoas negras, ativistas, dentre outras). Desta maneira, por meio do diálogo com autoras/es, como: Kilomba (2019), Paula

[1]Núcleo de Educação da Infância, GT 1 – Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, rainara@nei.ufrn.br;
[2]Núcleo de Educação da Infância, GT 1 – Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, elaine@nei.ufrn.br;
[3]Núcleo de Educação da Infância, GT 1- Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, gilpontes56@gmail.com.
[4]Esta pesquisa foi feita com a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade à qual se vincula.

(2020) e Richter (2000), vislumbramos a possibilidade de apreensão de outros modos de fazer pesquisa. Assumir tal lente implica, dentre outros aspectos, nos situarmos a partir da ótica dos povos subalternizados, cujos conhecimentos vêm sofrendo com as inúmeras tentativas de inferiorização, desqualificação e apagamento (simbólico e concreto) (Candau, 2020).

3 Fundamentação Teórica

Para Candau (2020), o conceito de interculturalidade vem se desenvolvendo sobretudo na América Latina a partir da década de 1970, e se popularizando cada vez mais no campo da educação. Walsh, por sua vez, apresenta-nos o conceito de interculturalidade crítica como intrinsecamente relacionado à perspectiva decolonial, compreendido como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de outros modos de poder, saber e ser (Walsh, 2007 *apud.* Candau, 2020).

As experiências docentes, éticas, políticas e estéticas estão investidas de valores culturais que influenciam às decisões quando da organização das práticas pedagógicas e da relação com as crianças. Urge que as temáticas raciais, de gênero e étnicas sejam discutidas em encontros de formação docente, assim como é preciso observar a presença dessa diversidade nas representações da arte que são apresentadas às crianças. Como nos ensina Adichie (2019), é preciso evitar o perigo de uma história única.

4 Resultados e Discussões

Ao longo deste processo investigativo, cujo foco foi compreender os desafios e possibilidades para o trabalho com a ERER e as possíveis interfaces com as artes, procuramos tecer algumas reflexões sobre essa temática, à luz das narrativas construídas no diálogo com as docentes e com os referenciais teóricos elencados.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro, que contava com perguntas de caráter subjetivo. Entretanto, não era necessário de modo rígido e cerrado que a mesma se restringisse às perguntas, as participantes tinham a possibilidade de realizar comentários, questionamentos, interrupções ou mesmo suspender o diálogo a qualquer momento, caso necessário.

O conteúdo das perguntas ampliava aspectos já presentes nos questionários e estavam circunscritas nas categorias: identidade étnico-racial; racismo; práticas relacionadas à ERER na Educação Infantil em diálogo com as linguagens artísticas; e possibilidades de atuação futuras com este tema, incluindo os desafios presentes nesse processo.

Ao longo das narrativas, observamos que a ideia de racismo aparece como sinônimo de discriminação étnico-racial. É necessário avançar na compreensão de que o racismo estrutural ultrapassa ações no âmbito das relações intersubjetivas, mas está na base da sociedade (Almeida, 2019), moldando inclusive a dinâmica das instituições, sobretudo escolares. Quanto a esse último aspecto, percebemos que as experiências relacionadas ao racismo nas práticas pedagógicas são lembradas pelas docentes entrevistadas, ora no contexto de conflitos entre as crianças (novamente a ideia de racismo restrita a um campo individual, intersubjetivo), ora de pesquisas específicas desenvolvidas com as suas turmas, carecendo de uma perspectiva macro em relação a este sistema.

5 Considerações Finais

Ressaltamos a importância de que as temáticas étnico-raciais não se restrinjam às investigações ou projetos desenvolvidos nas turmas, mas que a ERER seja uma prática cotidiana, de modo que perpassa as vivências da Educação Infantil, considerando seus eixos norteadores (interações e brincadeiras). Além disso, evidenciamos a importância de formações continuadas a respeito deste tema, em articulação com as linguagens artísticas (grupos de estudo, leituras, compartilhamento de práticas positivas e propositivas entre as/os próprias/os docentes).

Palavras-chave: Colonialidade; arte; infâncias.

Referências

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

ALMEIDA, S. de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1998.

CANDAU, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e colonialidade**:** temas insurgentes. **Revista espaço do currículo**, v.13, p. 678-686, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. COBOGÓ, 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M., E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAULA, J. B. de P. **Andarilhagens de professores:** práticas de resistência negra na escola pública em pelotas - RS Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA: FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Lara Roana Paulino de Figueirêdo[5]
Letícia Soares de Azevedo[6]
Francisca Karenina Rodrigues Tavares[7]

1 Introdução

O racismo é uma questão estrutural e histórica que afeta profundamente as sociedades ao redor do mundo. Suas manifestações podem ser observadas em diversas esferas da vida, incluindo a educação. Crianças não nascem racistas, mas podem absorver e reproduzir preconceitos e estereótipos raciais, por isso, é essencial que educadores e instituições de ensino assumam um papel ativo na promoção de uma educação antirracista, criando espaços onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, independentemente de sua cor de pele ou origem étnica.

A saber, a educação infantil, é uma etapa de suma relevância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sendo assim, a discussão de uma educação antirracista durante essa fase é um tema de extrema relevância e urgência, compreender e enfrentar o racismo desde os primeiros anos de vida é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social.

Corroborando com essa ideia, sabe-se que a implementação de uma educação antirracista na educação infantil envolve diversas estratégias, desde a inclusão de conteúdos que reflitam a diversidade étnico-racial até a formação contínua de professores para lidar com questões de raça e racismo. Isso também inclui a revisão de materiais didáticos, a promoção de atividades que incentivem a reflexão crítica e o diálogo sobre as diferenças, e a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Além de beneficiar diretamente as crianças, a educação antirracista para infância, contribui na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao promover a igualdade racial desde cedo, cooperamos para a quebra do ciclo de discriminação e exclusão que perpetuam às desigualdades sociais. Assim, investir em uma educação infantil antirracista é um passo essencial para a transformação social e a construção de um futuro onde o respeito e a valorização da diversidade sejam a norma.

2 Metodologia

O caminho metodológico desenvolvido no estudo teve como procedimento a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, que consistiu na análise de artigos, periódicos e leis

[5]Graduanda do Curso de Pedagogia, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Faculdade - UERN, larapaulino023@gmail.com;
[6]Graduanda do Curso de Pedagogia, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Faculdade – UERN, leticiaazevedox26@gmail.com;
[7] Docente do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Faculdade – UERN, kareninarodrigues@uern.br.

nacionais, que auxiliaram nas sistematizações decorrentes da nossa compreensão sobre o tema pesquisado.

A saber, a pesquisa bibliográfica é entendida como um "conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo" (Lima; Mioto, 2007, p. 38), a isso soma-se a revisão de leitura associada à temática analisada.

Gil (2002, p. 45) aborda que a "pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica". A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes", para tanto, compreende-se que a pesquisa documental trabalha com fontes originais e não necessariamente publicadas, o que dá ao pesquisador a responsabilidade de interpretar os documentos com maior autonomia.

Para o entendimento do presente estudo utilizamos de uma abordagem qualitativa na busca por apreender o fenômeno apresentado.De acordo com Nasser (2008), a pesquisa qualitativa possibilita observar, compreender e descrever uma situação.

Destacamos que na análise documental fizemos uso da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que traz a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, associando as ideias de Almeida (2019) e Ribeiro (2019) que tratam sobre a influência dos currículos na formação dos(as) estudantes.

3 Fundamentação Teórica

A implementação da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é um marco importante na educação brasileira, pois estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino. Essa legislação cria uma oportunidade única para que os profissionais da educação introduzam elementos significativos da cultura negra e sua história de luta e resistência nas salas de aula, contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa.

Almeida (2019, p. 41-42) critica a visão tradicional da escola, que frequentemente marginaliza as contribuições dos negros na história, literatura, ciência e outras áreas e resume a celebração da liberdade dos negros a generosidade de brancos conscientes. Essa perspectiva limitada reforça a necessidade de uma educação antirracista que desafie e transforme essas narrativas.

Ribeiro (2019) argumenta que a cultura europeia sempre foi privilegiada nos livros didáticos, criando um desequilíbrio onde os brancos crescem com a certeza de seu espaço na sociedade, enquanto os negros lutam por reconhecimento.

4 Resultados e Discussões

As instituições de ensino têm a responsabilidade de promover a inclusão dos alunos negros desde a educação infantil através de várias ações, tais como: Incentivar a leitura e reflexão sobre livros que destacam a cultura e a história dos negros; integrar conteúdos em diversas disciplinas que exaltem a história de resistência e a cultura negra; criar oportunidades para discussões e revisões de opiniões e condutas relacionadas ao racismo; promover um ambiente acolhedor para os alunos negros e combater qualquer forma de violência ou discriminação em sala de aula. Além disso, atividades que explorem tradições culturais, música, arte e culinária de diferentes povos promovem um entendimento mais profundo e um respeito genuíno pelas diferenças.

Todavia, a preparação dos profissionais da educação é fundamental para que essas iniciativas sejam eficazes, garantindo que a educação antirracista não seja apenas uma teoria, mas uma prática constante no cotidiano escolar. Sendo assim, é essencial que os educadores recebam formação contínua sobre questões de racismo, preconceitos implícitos e estratégias antirracistas. Além disso, a autorreflexão sobre seus próprios preconceitos e práticas pedagógicas é vital para garantir que as salas de aula sejam espaços verdadeiramente inclusivos e justos.

5 Considerações Finais

Em suma, a implementação de uma educação antirracista na educação infantil é essencial para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao introduzir desde cedo a valorização da diversidade e o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras, cria-se um ambiente educacional que promove o respeito e a empatia. Professores bem preparados e comprometidos com essa missão são fundamentais para transformar a escola em um espaço de aprendizado inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de sua origem, possam se sentir valorizadas e representadas. Dessa forma, a educação infantil antirracista não só combate preconceitos, mas também constrói as bases para uma convivência harmoniosa e respeitosa, preparando as futuras gerações para uma sociedade verdadeiramente plural e igualitária.

Palavras-chave: educação; antirracista; infância.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 set. 2024

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MIOTO, Regina Célia Tamaso; LIMA, Telma Cristiane Sasso de. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 set. 2024.

NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos I. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. - (Coleção Sociologia). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1895937/mod_resource/content/1/04OB-JACCOUDMAYER.pdf Acesso em: 15 set. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL HOSPITALAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Vitória Gomes da Costa[8]
Kerem Hapuque Fonseca da Silva[9]
Jacyene Melo de Oliveira Araújo[10]

1 Introdução

O estudo retrata acerca de um projeto de pesquisa desenvolvido por estudantes do curso de Pedagogia da UFRN, no âmbito da Iniciação Científica, em um hospital infantil filantrópico na cidade de Natal/RN.

De acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Atendimento Educacional Hospitalar é denominado como Classe Hospitalar sendo uma das modalidades de atendimento da educação especial (Brasil, 1994) visando atender às crianças e adolescentes em situação de afastamento escolar por motivos de saúde, como também, a fim de cumprir com os direitos básicos à saúde e à educação.

Isto posto, como forma de proporcionar o enriquecimento da aprendizagem, é primordial o desenvolvimento e exploração das múltiplas linguagens para o processo da alfabetização por meio de práticas de leitura, escrita e oralidade.

A fim de garantir o recurso adaptado para o aluno, é essencial que o corpo docente esteja capacitado para oferecer estratégias e oportunidades para os alunos utilizá-los (Rocha, 2013). A adaptação nesse espaço é fundamental para alcançar especificidades das crianças de modo a possibilitar a realização das atividades e a estimulação linguística nas crianças e adolescentes com limitações motoras e cognitivas por meio de recursos inclusivos como a Tecnologia Assistiva (TA) e a Comunicação Alternativa (CA).

Assim, a pesquisa tem como objetivo relatar as atividades planejadas e realizadas pelas professoras no que diz respeito a exploração das múltiplas linguagens de modo a atender com qualidade às crianças e adolescentes hospitalizados e ampliar as habilidades no período da alfabetização por meio da Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, tendo como possibilidade uma maior inclusão dos aprendizes.

2 Metodologia

Estudo de caráter qualitativo, texto narrativo de duas estudantes de pedagogia, que buscou acompanhar o planejamento, as práticas pedagógicas e os desafios da ação docente no contexto hospitalar. Tal abordagem é um relato de experiência, contendo a vivência acadêmica por meio dos vínculos universitários, tendo como característica principal a descrição (Mussi *et al.*, 2021).

[8]Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CNPQ, Formação de profissionais da Educação Especial em uma perspectiva colaborativa e vitoria.gomes.118@ufrn.edu.br;
[9]Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CNPQ, Formação de profissionais da Educação Especial em uma perspectiva colaborativa e kerem.silva.110@ufrn.edu.br;
[10]Jacyene Melo de Oliveira Araújo, CNPQ, Formação de profissionais da Educação Especial em uma perspectiva colaborativa e jacyenearaujo@gmail.com.

A pesquisa vem sendo desenvolvida por meio de observação participante, acompanhando na prática o objeto de estudo da pesquisa, mediante participação ativa nos planejamentos semanais e nos atendimentos realizados pelos professores da classe hospitalar.

O estudo conta com uma equipe de 8 docentes, sendo 6 pedagogas e 2 professores multidisciplinares para o trabalho com os alunos do Ensino Fundamental I e do Ensino Médio.

3 Resultados e Discussões

A linguagem, de acordo Vigotski (2000) e Bakhtin (1992), é a forma de se comunicar e interagir com as pessoas e com o mundo, sendo essencial para o desenvolvimento verbal, social e cultural das crianças e adolescentes.

Nessa mesma perspectiva, para Edwards *et al* (1999, p. 21),

> As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas "linguagens" naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

Diante disso, a linguagem é compreendida de maneira mais ampliada, abarcando as linguagens corporal, musical, artística, compreendidas como múltiplas linguagens.

A prática pedagógica no ambiente hospitalar precisa ser promotora da exploração das múltiplas linguagens dos educandos de maneira a permitir o acesso à cultura letrada através da oralidade, leitura, escrita, artes, linguagem corporal, artística e musical, como forma de dar continuidade ao desenvolvimento expressivo, dialógico e cultural desses sujeitos em situação de internamento.

No que diz respeito, à linguagem oral e escrita, são desenvolvidas atividades que visam aprimorar a aprendizagem nessas áreas, através de práticas de leitura e escrita em que frequentemente incluem alfabetização e letramento, atendendo a demanda específica nesse campo. Nesse contexto, a TA desempenha um papel crucial, pois contribui com suporte motor, como no uso de lápis adaptados para facilitar a escrita e com apoio verbal, por meio de pranchas de CA, ajudando a "mudar da situação de não aprendizado para a aquisição da leitura e escrita significativa" (Deliberato, 2014, p. 217).

No que se refere às linguagens artísticas – música, pintura, desenho e, em alguns casos específicos, dança – são formas de expressão presentes e valorizadas nas práticas pedagógicas da Classe Hospitalar. As atividades são variadas e incluem recursos como instrumentos musicais, tintas, coleções, massinha de modelar e entre outros materiais, que permitem a expressão artística e cultural dos alunos, promovendo a comunicação e a expressão (Pattuzzo, 2019).

Desse modo, as práticas pedagógicas apresentam maior foco em atividades lúdicas, por meio de recursos como o livro literário, jogos, cards visuais e materiais de pinturas, viabilizando o desenvolvimento das múltiplas linguagens, visto que, como afirma Pattuzzo (2019, p.16) "As crianças já nascem com um equipamento biofisiológico predisposto à aprendizagem e à manifestação das múltiplas linguagens, no entanto, o avanço das mesmas ocorre devido a fatores externos, por meio das relações e da socialização". Diante disso, cabe aos professores mediar atividades que explorem e potencializem as múltiplas linguagens dos educandos por meio das práticas pedagógicas.

4 Considerações Finais

Destacamos a importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento, autonomia e criatividade das crianças e adolescentes hospitalizados. Com todo o exposto, o processo da pesquisa realizada neste estudo favoreceu uma profunda análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das múltiplas linguagens, alfabetização e inclusão.

Assim, a pesquisa permite perceber a relevância de um trabalho pedagógico que tenha como foco propor uma educação inclusiva e de qualidade, valorizando e desenvolvendo as múltiplas linguagens dos educandos, por meio de materiais e práticas inclusivas que possibilitam o desempenho autônomo e independente.

Com isso, foi analisado que os professores da Classe Hospitalar desenvolvem um trabalho educativo focado no avanço das potencialidades dos educandos, tendo a TA e CA como contribuinte no desenvolvimento da leitura e escrita e no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Múltiplas Linguagens; Classe Hospitalar; Educação Especial; Tecnologia Assistiva; Inclusão; Práticas Pedagógicas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. P.; WALTER, C. C. F. Linguagem e comunicação alternativa: caminhos para a interação e comunicação. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Orgs.). **A escola e o público-alvo da educação especial:** apontamentos atuais. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2014. p. 197-210.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MUSSI, R. F. F. *et al*. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PATTUZZO, Yngrid Galimberti; GONÇALVES, Éllida dos Santos. As múltiplas linguagens na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 08, vol. 01, p. 53-71, ago. 2019. ISSN: 2448-0959.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e educação**. 210 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Elionara Soares Cabral[11]
Evanilson Gurgel de Carvalho Filho[12]

1 Introdução

A docência, enquanto a ação de ensinar, é ancorada por diversos processos que são fundamentais para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Assim, este trabalho busca compreender de que forma as produções científicas estão anunciando as necessidades formativas de professores/as da Educação das Infâncias acerca das temáticas de gênero e sexualidade. Uma formação docente que privilegie tais temáticas torna-se crucial para que se crie um ambiente escolar que não gire em torno de relações desiguais de poder, pois desnaturalizar as desigualdades sociais, construídas historicamente, precisa ser uma das base das práticas pedagógicas de professores/as da Educação das Infâncias.

2 Metodologia

Ferramentas metodológicas específicas foram necessárias para chegarmos até o nosso objetivo. Dessa maneira, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois essa abordagem nos possibilita investigar nosso objeto de estudos de modo mais relacional com as investigações levantadas a partir do objetivo da pesquisa. Sendo assim, a abordagem qualitativa fortalece as investigações apresentadas nessa pesquisa por ser essa a abordagem que mais nos aproxima das nuances existentes em uma investigação.

O foco da presente investigação foi o mapeamento de trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Encontradas as linhas que marcariam os caminhos da nossa pesquisa, por meio dos grupos de trabalhos, conseguimos delinear o caminho. Na primeira, destacou-se o GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos). O questionamento norteador do mapeamento dos trabalhos nesse grupo foi descrito da seguinte forma: *Quais os trabalhos que falam sobre gênero e sexualidade?* Na segunda, apresentou-se o GT 23 (Gênero, sexualidade e educação), sendo atravessado também por um questionamento: *Quais os trabalhos que falam sobre educação das infâncias?*

3 Fundamentação Teórica

Para embasar nossas discussões sobre as questões levantadas nesse trabalho, nos debruçamos sobre as produções de autores como Maknamara (2015), Paraíso (2016), Estrela; Madureira; Leite (1999). Através desses e de outros pensadores, buscamos compreender quais são as aspirações formativas que caminham com as práticas pedagógicas de professores da Educação das Infâncias e dos Anos Iniciais do Fundamental.

[11]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, CNPq, GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, elionara.cabral@alunos.ufersa.edu.br;
[12]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, CNPq, GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, evanilson.gurgel@ufersa.edu.br.

A formação docente, "como prática social que é, carrega em si a possibilidade de ocorrer mediante diferentes contextos, conteúdos, convicções, finalidades, encaminhamentos teórico-metodológicos e sujeitos" (Maknamara, 2015, p. 101). Logo, falar em "necessidades formativas" é sempre um desafio, pois envolve uma gama de fatores que interferem diretamente na formação de professores/as, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

Além disso, Zimmer e Buss-Simão (2022, p. 358) define que mesmo com alguns avanços no que diz respeito à gênero e sexualidade no campo da educação, ainda é possível perceber a necessidade de aprofundamento e reincidência, afinal os efeitos são evidentes, uma vez que as crianças, grupo social estruturalmente ignorado, sentem as opressões estabelecidas pelas relações de poder, neste caso de uma formação humana cisheteronormativa constituidora dos/as professores/as que é reafirmada nos processos educativos com e sobre as crianças.

Em relação ao gênero e a sexualidade, há uma caracterização das crianças produzida, seja pelos seus modos de falar, andar, gesticular, dançar, sentar ou até mesmo pelas suas companhias, brincadeiras, desejos e sonhos. Escapando às normas, experimentando possibilidades outras de habitar o gênero a partir de suas expressões, as crianças são produtoras de realidades e as práticas pedagógicas de professores/as precisam se aliar aos modos de ser das crianças para o fortalecimento de uma aprendizagem significativa e potente.

4 Resultados e Discussões

Com o levantamento bibliográfico, mapeamos um total de 31 trabalhos nos dois GTs analisados. Para fins de organização do material empírico, sintetizamos as temáticas dos trabalhos a partir de algumas categorias que aproximam as discussões propostas pelos/as autores/as.

i. Docência masculina

Alguns trabalhos mapeados evidenciam que as relações entre a identidade de gênero e a identidade profissional são estreitas, "sendo uma produtora e reprodutora da outra". Ou seja, encontramos a noção de que a produtividade em determinadas profissões estão intrinsecamente atreladas ao gênero do/a profissional, sobretudo em um ambiente que ainda é associado diretamente à uma "vocação" ou "natureza feminina" pela relação existente entre a Educação Infantil e o cuidado.

ii. Gênero, brinquedos e brincadeiras

Cinco dos trabalhos mapeados discutiam sobre a *relação de gênero, brinquedos e brincadeiras* e de como os professores reproduzem – ou não – os estereótipos de gênero através da mediação do brincar das crianças e, também, de como as próprias crianças desafiam as formas de brincar que são marcas de um único gênero para a maioria da sociedade.

iii. Gênero, desempenho escolar e (bom) comportamento

Dando seguimento, três produções dialogavam sobre *gênero, desempenho escolar e comportamento*, destacando que meninas se sobressaiam quando o assunto era um bom desempenho escolar, pois os meninos eram considerados distraídos ou desinteressados. Mas essas atribuições eram consideradas para os meninos como algo "normal" do mundo masculino. Percebemos que existe uma diferenciação de atitudes que são consideradas de um gênero específico e que tal diferenciação é reiterada por professores/as, o que corrobora para a normalização de sentidos e significados atrelados ao gênero.

iv. Práticas pedagógicas *e* gênero *e* sexualidade

Alguns dos textos analisados discutiam sobre outras formas de fazer pedagogia a partir das identidades de professoras, dando destaque às concepções das professoras participantes da pesquisa sobre a predominância de mulheres no magistério. Sendo assim, é necessário a construção de um discurso e de práticas pedagógicas assertivas, que, valorize o indivíduo em sua totalidade, mas ao mesmo tempo, mostre as individualidades que se fazem presente em cada um, para que não se ocorra ainda mais divisões e submissões entre os corpos dos sujeitos.

5 Considerações Finais

Contudo, percebemos que em uma expressiva quantidade de trabalhos analisados há um consenso de que a escola não estaria se ocupando de questionar os modelos construídos historicamente a respeito das diferenças/desigualdades de gênero. Dessa forma, a intervenção no contexto educativo, através do aprimoramento das práticas pedagógicas dos/as professores/as da educação das infâncias, torna-se essencial na reconstrução das identidades femininas e masculinas para uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: necessidades formativas; educação das infâncias; gênero; sexualidade.

Referências

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão, **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.

MEIRELES, Gabriela Silveira. **O que dizem as crianças sobre meninos e meninas? Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil**. UFSC. 25° reunião nacional da ANPEd, Caxambu (MG) 2009.

MAKNAMARA, M. Encontros entre pesquisas (auto)biográficas e necessidades de formação docente em Ciências. **Revista Insignare Scientia** - RIS, v. 3, n. 2, p. 135-155, 24 ago. 2015.

SAYÂO, Deborah. **Relações de gênero na creche**: os homens no cuidado e educação de crianças pequenas. UFSC. 25° reunião nacional da ANPEd, Caxambu (MG), outubro de 2002.

ZIMMER, Karine; BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação infantil, gênero e sexualidade: uma análise de documentos curriculares de formação inicial em pedagogia. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 14, n. Esp, p. 353–374, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEspp353-374.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA INFÂNCIA: A REPRESENTAÇÃO NEGRA NA OBRA *MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA*

Francisco Aedson de Souza Oliveira[13]
Emanuela Carla Medeiros de Queiros [14]

1 Introdução

Sabe-se que a formação de leitores é um desafio atual. Grande parte da população não tem acesso/mediação da leitura, especialmente, a literária, cujos elementos artísticos nos tocam e nos questionam acerca das nossas visões sobre o mundo. Nesse sentido, o trabalho em foco tem como objetivo elaborar uma proposta pedagógica, via sequência básica, que possibilite a reflexão acerca da representação negra na Educação Infantil, a partir da obra *Menina bonita do laço de fita* (2001), de Ana Maria Machado, adotando os postulados teóricos de Rildo Cosson.

O estudo justifica-se pela necessidade de inserção do texto literário no âmbito escolar, com vistas a potencialização das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, em busca da formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade, seja coletivamente ou individualmente. Acrescenta-se a isso, de forma específica, a ausência da literatura infantil negra nas escolas. Em uma sociedade culturalmente diversa, é preciso inserir textos literários cujos protagonistas sejam negros(as), possibilitando o (re)conhecimento dos leitores, tendo, portanto, a possibilidade de sanar discursos e práticas racistas ainda na infância pelas vias do letramento literário, a partir do encontro mediado com a palavra, aproximando-o da sua realidade social.

2 Metodologia

Esse estudo objetiva elaborar a sequência básica com base na obra *Menina bonita do laço de fita* (2001), de Ana Maria Machado. Para tanto, foi realizado um recorte bibliográfico em fontes como Cosson (2019), Andruetto (2012) e outros acerca dos conceitos base deste trabalho, no intuito de organizar subsídios que podem ressignificar a prática da leitura, visando uma formação leitora pautada no reconhecimento da diversidade cultural. Caracteriza-se, desse modo, como uma pesquisa bibliográfica, com caráter propositivo, que possibilita inclusive, futuras constatações caso a sequência básica venha a ser aplicada dentro do contexto de sala de aula, gerando assim, resultados mais concretos.

3 Fundamentação Teórica

3.2 Literatura e letramento literário

O texto literário pode ser entendido como uma das formas artísticas de refletir sobre a sociedade e sobre a natureza humana, em virtude da sua multiplicidade de sentidos e do

[13]Universidade Federal Rural do Semiárido; GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão; aedson.souza@ufersa.edu.br;
[14]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão; emanuelamedeiros@uern.br.

modo como busca representar a sociedade e os indivíduos. Nesse sentido, o que postula-se aqui é a necessidade de (re)conhecimento da literatura em sua condição humanizadora, capaz de ampliar os horizontes em personagens e cenários que conduzem a uma reflexão sobre o si e outro. Assim, a perspectiva de se trabalhar com a literatura em sala de aula ainda na infância, apresenta-se como uma possibilidade significativa, tendo em vista que o texto literário se configura como uma experiência de linguagem, que coloca em evidência a fruição estética e as representações miméticas e subjetivas, de diversas facetas da vida dos indivíduos.

Sendo assim, o letramento literário, como a própria literatura é permeado de subjetividades, já que deve conduzir o/a aprendiz a experimentações tanto físicas quanto psicológicas acerca de diferentes problemáticas, que permitirão uma constante reelaboração de si e de suas ações (Oliveira; Torres, 2020). A partir desta constatação, faz-se necessário que os docentes da educação infantil, levem para o contexto de sala de aula, textos literários com o intuito de potencializar reflexões acerca das representações sociais e pessoais, às quais às crianças encontram-se inseridas, possibilitando, dessa forma, (re)conhecimentos sobre questões relacionadas a gênero, raça, sexualidade, entre outros.

O letramento literário deve ser, portanto, na concepção de Oliveira e Torres (2020) considerado uma estratégia metodológica, que visa a potencialização na formação de leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar, à medida que se identificam com as narrativas que entram em contato. Nesse sentido, propomos em seguida, a proposta de sequência básica.

4 Resultados e Discussões

Se a compreensão do letramento literário é o processo de aquisição da linguagem através da literatura e suas diversas possibilidades formativas que estão para além da sala de aula, é importante demonstrar como o trabalho com o texto fictício pode de fato, realizar essa condição. Para exemplificar, tomamos por base o texto de Ana Maria Machado, *Menina bonita do laço de fita* (2001). Este livro, ao ser inserido no âmbito escolar da educação infantil, abre possibilidades de promover inúmeras reflexões acerca da diversidade, do racismo, etc. Destaca-se que a sequência básica de Cosson (2019), é composta por quatro partes: **motivação, introdução, leitura e interpretação**. Assim, adotando esta proposta do autor, passamos agora a elaborar uma sequência básica, a qual pode mediar a discussão acerca da identidade negra com crianças em formação leitora.

Motivação: consiste em uma atividade de preparação para despertar nos alunos o interesse pela leitura do texto a ser trabalhado. Para Cosson (2019), o sucesso inicial do encontro do autor com a obra depende de boa motivação. Dessa forma, neste primeiro momento, sugere-se uma atividade de inferência que vise o resgate dos conhecimentos prévios das crianças sobre raça, cultura e diversidade. Essa parte inicial pode ser realizada a partir de uma roda de conversa, deixando-os se posicionarem, tendo em vista que assim colocam em evidência marcas identitárias, sociais, políticas, etc. No diálogo podem ser feitas perguntas norteadoras como: o que elas acham bonito nos colegas? Como cada pessoa se torna única? Após, propõe-se que a apresentação do livro mostrando a capa, realizando uma leitura das imagens.

Introdução: neste momento, em que os leitores já estão em contato com as ideias prévias do texto que será lido, é importante que o(a) professor(a) forneça informações sobre a autora, seu contexto de vida, a estética e o projeto gráfico do livro, incluindo o ilustrador. Segundo Cosson (2019) esse momento é crucial para que os leitores estejam inseridos no contexto da leitura. Dessa forma, direciona-se que sejam levadas imagens da Ana Maria

Machado, de outros livros da autora; que seja falado o porquê da escolha da obra e sua relação com o contexto social.

Leitura: como um dos momentos mais especiais da atividade, a leitura do texto literário pode ser feita pelo professor em voz alta, direcionando a voz para os leitores atentos, segundo os pressupostos da leitura mediada (coerente, pausada e sendo fiel as emoções que o texto exige). É preciso buscar capturar a atenção deles nesta fase para que consigam ficar atentos a história narrada e aos detalhes, para que em seguida possam ativar mais uma vez seus conhecimentos prévios, desencadeando assim, a etapa seguinte, a interpretação.

Interpretação: o momento pós-leitura é da compreensão acerca do texto, sendo a participação das crianças essencial. É a hora de tecer os sentidos que permearam os leitores ao longo da leitura, envolvendo diálogos que ultrapassam a sala de aula. A mediação do(a) professor(a) é fundamental com estratégias que podem aguçar as percepções, associações e interpretações. Aqui, sugere-se que sejam apresentadas outros personagens negros e negras na literatura infantil, a exemplo de Obax, personagem protagonista negra, do livro de André Neves, Nito, personagem de Sonia Rosa, Adika, personagem de Mary e Rich Chamberlin, entre outros.

5 Considerações Finais

Promover na sala de aula práticas de leitura literária pelas vias do letramento é assumir uma ideia de literatura como fonte inesgotável de formação. Não reduzir as fichas de leitura e atividades mecânicas é o desafio atual que as práticas escolares precisam enfrentar. Destaca-se ainda que a função humanizadora amplia o entendimento sobre os acontecimentos à nossa volta, o texto literário infantil possui a capacidade intrínseca de transformar à criança. Inferimos, portanto, que a literatura recompõe o ser humano e possibilita de alguma maneira, possíveis mudanças interiores que refletirão certamente, na sua integralidade em cenas do cotidiano, daí a importância de se discutir temáticas como a identidade negra no contexto infantil, utilizando-se como metodologia sequências básicas.

Palavras-chave: Letramento literário; representação negra; sequência básica.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ilustração de Claudius, São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, Francisco Aedson de Souza; TORRES, Francisco Leandro. **Letramento literário no ensino médio**: gênero e sexualidade em "Pequeno monstro" de Caio Fernando Abreu.

SILVA, Antonia Marly Moura da *et al*. **Das linhas às entrelinhas**: múltiplos olhares sobre o literário. São Carlos: Pedro e João, 2020. p. 377-396.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

A LITERATURA INFANTIL E SUA POTENCIALIDADE COMO INSTRUMENTO DE UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Fabricio Alessander Fonseca Medino[15]
Priscila do Vale[16]

1 Introdução

A presente pesquisa surge a partir da inquietante falta de seleção de obras de literatura infantil, na escola, que se voltem para a representação positiva da imagem da pessoa preta e tem por objetivo mapear obras da literatura infantil que possam contribuir para uma educação antirracista na escola. A temática se faz relevante uma vez que o preconceito racial no Brasil, vinculado à marginalização de pessoas pretas, ainda é o que mais tem matado essa população. Nesse sentido, o foco das obras selecionadas se dá no aspecto do cabelo afro, que é visto como uma das formas de protagonizar o sentimento de representatividade nas crianças pretas, possibilitando a troca de discussões sobre respeito à diversidade entre os estudantes, durante o momento da leitura em sala e para além dela.

A educação antirracista visa descontruir práticas racistas, fruto do preconceito estrutural. É possível iniciar esse processo desde cedo, no início da vida escolar, capacitando crianças a compreender e interpretar relações étnicas e raciais, analisando criticamente manifestações de racismo e discriminação (Ribeiro *et al*., 2023). Nesse sentido, a utilização de livros de literatura infantil com personagens pretos e autores pretos pode iniciar discussões e reflexões. Isso permite que crianças se vejam representadas positivamente, superando a falta de representatividade (Oliveira; Ferreira, 2020).

2 Metodologia

Esta pesquisa assume o caráter bibliográfico, pois analisa obras literárias infantis que enfatizam o protagonismo de pessoas pretas, visando potencializar práticas antirracistas e de empoderamento na educação infantil. Foram selecionadas três obras: "O cabelo de Lelê" (Belém, 2012), "Meu crespo de rainha" (Hooks, 2018) e "Maju não vai à festa" (Pimentel, 2016), que compartilham aspectos comuns: foco no cabelo afro e protagonismo preto. A pesquisa compara essas obras e explora como o letramento racial pode diminuir desigualdades no ambiente escolar. Fundamentamos nossos estudos em Oliveira e Ferreira (2020), Ribeiro et al. (2023), Bento (2012) e Cavalleiro (2021).

3 Fundamentação Teórica

A educação antirracista se apresenta com a estratégia de descontruir práticas racistas, que são fruto do preconceito estrutural e estruturante em nossa sociedade. Podemos iniciar

[15]Discente do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, e-mail; fabriciomedino@alu.uern.br;
[16]Docente do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, e-mail; priscilavale@uern.br.

esse processo de “mudança de hábitos ruins” desde cedo, no momento do início da vida escolar das crianças, possibilitando que elas “tenham a capacidade de compreender e interpretar as relações étnicas e raciais presentes na sociedade, bem como de analisar criticamente as manifestações de racismo e discriminação” (Ribeiro *et al*., 2023, p. 17668). Isso ocorre no seu dia a dia, possibilitando, por meio de diálogos em sala, uma troca de informações que ampliem seu repertório, para que possa compreender e respeitar as diversidades desde cedo.

Assim, uma das abordagens que pode proporcionar o início dessas discussões e reflexões pode ser o da utilização de livros de literatura infantil que tenham como critérios para escolha das obras enredos que destaquem histórias de personagens pretos e de autoria de pessoas pretas “para o entendimento das crianças, que muitas vezes não se (re)conhecem como negras, haja vista que, em muitos casos, não se veem representadas positivamente” (Oliveira e Ferreira, 2020, p. 35).

Deste modo, ao ter esses critérios como norteadores de ponto de referência para a busca de material, a eficácia a qual o processo antirracista se fará mais eficaz é solido por se aproximar do que pode ser a realidade das crianças.

4 Resultados e Discussões

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa em andamento, a qual destaca a importância de livros de literatura infantil para práticas antirracistas em sala de aula, com foco em obras que valorizam o cabelo afro. Para tanto, três obras são analisadas. Como recorte do estudo, apresentamos a potencialidade de cada uma, de forma sucinta, para o fortalecimento de uma educação transformadora, pautada nas questões antirracistas.

Assim, na obra "Meu crespo de rainha" (Hooks, 2018), a ancestralidade familiar é apresentada como referência para que as crianças se reconheçam na história, valorizando atitudes familiares positivas.

Já na obra "Maju não vai à festa" (Pimentel, 2016), o cabelo é símbolo de resistência, permitindo que crianças compreendam e interpretem relações étnico-raciais de forma reflexiva e crítica.

Em "O cabelo de Lelê" (Belém, 2012), a narrativa empodera, compreendendo o fenótipo afro como natural, ampliando o capital cultural e fomentando pensamentos críticos e antirracistas.

Ao observarmos as características e as potencialidades de cada obra, percebemos que todas possibilitam um diálogo profícuo acerca da educação antirracista, por tocarem em aspectos que são caros às pessoas pretas. Além do desenvolvimento de uma consciência crítica, esse tipo de literatura, se explorada de forma eficiente e crítica em sala de aula, pode promover a desconstrução de estereótipos marcados socialmente a partir da imagem da pessoa preta, além da elevação da autoestima de crianças que, historicamente, não se veem representadas na literatura infantil.

5 Conclusão

Mesmo em andamento, os resultados iniciais da pesquisa, possibilitam uma compreensão de que a utilização da literatura infantil direcionada às relações étnicas, com ênfase aqui no cabelo afro, pode proporcionar, na sala de aula, entre os alunos, respeito e uma

maior diminuição das desigualdades, pois, de forma dinâmica e divertida, podem refletir sobre aspectos da diversidade e respeito ao outro, independentemente de sua cor, fenótipos, religião etc. Por meio da utilização dos livros infantis que têm centralidade nas questões étnico raciais, os estudantes poderão ter contato com narrativas que fogem do padrão europeu e que se aproximam muito mais das suas realidades, sobretudo no que diz respeito ao protagonismo preto nas histórias e suas ancestralidades, fugindo daquelas sempre muito parecidas, as quais já estão acostumados a ter contato, proporcionando reflexões sobre as diferenças e respeito ao diverso.

Palavras-chave: literatura infantil; educação antirracista; relações étnico raciais; afro-brasileira.

Referências

BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de lelé**. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

CAVALLEIRO, E. S. **Racismo e anti - racismo na educação:** repensando nossa escola. 4 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

HOOKS, Bell. **Meu crespo de rainha**. 1. ed. São Paulo: Boi ta tá, 2018. v. 13.

OLIVEIRA, J. P. S. G; ESTEBAN, M. T.. Eu sou preta, minha boca é marrom... sou igual a pretinha da história! **Revista Espaço do Currículo**, 2022.

OLIVEIRA, k; FERREIRA, A. J.. Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula. **Revista Linguagem em Foco Fortaleza**, 2020.

PIMENTEL, Mônica. **Maju não vai à festa**. 1. ed. São Paulo: Top leituras, 2016.

RIBEIRO, E. et al. **O impacto do letramento racial na redução das desigualdades no ambiente escolar.** Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.16, n.9, p.17667-17681, 2023.

SOUSA, A. L. A representação da personagem feminina negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. **In**: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 185-204. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

VIEIRA, C. M.; CARVALHO, T. R. **Um brinquedo diferente na luta antirracista na educação infantil:** O livro de literatura. n. 47. Florianópolis: Zero-a-Seis, 2023.

ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM-RN: CAMINHOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS

Lenyedja Farias Dantas[17]
Renata Larissa de Paiva Ferreira[18]

1 Preparação para a caminhada.

Dentro do atual cenário educacional, tem se tornado frequente os diálogos sobre a necessidade de garantir o direito ao acesso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições escolares (Matoan, 2022). Um dos pontos que contribuem para essa discussão, é o crescente número de casos de crianças com o diagnóstico precoce ou em processo de investigação. Dados observados nas mídias de comunicação e percebido nos espaços educacionais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas, é realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) que tem como objetivo promover, de forma colaborativa, o direito à inclusão do público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Mesmo sabendo da necessidade das SRM, é necessário informar que, nem todas as instituições escolares possuem esse espaço, principalmente, as de educação infantil. Em se tratando do município onde este trabalho está sendo realizado, há apenas 01 (um) centro infantil com SRM.

Diante disso, o presente trabalho pretende ressaltar a importância das SRM nas instituições de educação infantil, apresentando um breve relato de como este público tem sido atendido e a necessidade da implantação destes espaços nos centros infantis do referido município.

2 (Re)Conhecendo a rota para caminhar.

O município de Parnamirim-RN possui 43 escolas e 24 centros infantis. Atualmente, segundo dados da Coordenadoria da Educação Especial, há 26 SRM em todo município, sendo apenas 01 (uma) delas em um Centro Infantil. As crianças matriculadas nos centros infantis que não possuem esse espaço, são atendidas nas escolas polos.

A maioria das SRM do município são polos, ou seja, são espaços de atendimento que se localizam em uma instituição que atende, além dos alunos da própria escola, os das escolas/centros infantis próximos a ela. Segundo informado, cada SRM atende no mínimo 2 instituições, podendo chegar até 4 escolas e/ou centros infantis, incluindo aquela onde ela está implantada.

[17]Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim-RN, GT 1 – Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, lenyedja@gmail.com;
[18]Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim-RN, GT 1 – Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, renatalarissa060@gmail.com.

O levantamento das informações aqui presentes foi disponibilizado pela Coordenadoria da Educação Especial e a Inspeção Escolar, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME). Além das vivências, de uma das pesquisadoras que é professora da SRM de uma escola polo que atende alunos da própria instituição e de um centro infantil.

3 Planejando a caminhada.

A reflexão sobre a promoção de práticas inclusivas aparece como mais um desafio no atual cenário educacional. Essa reflexão parte inicialmente da Constituição Federal Brasileira, que afirma que o Estado deve "garantir uma educação de qualidade para todos", e é reforçada pela lei nº 13.146/2015, popularmente conhecida como "Lei Brasileira da Inclusão (LBI)", que foi criada com o objetivo de "assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania".

Segundo os dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação[19] (SIGEduc), no ano de 2022 haviam matriculados no município 1213 alunos com alguma necessidade educacional específica. Em 2023 este número subiu para 1344 alunos e, agora, em 2024 há 1416 alunos com necessidade educacional específica que apresentam laudo médico.

Nos ambientes educacionais o AEE é o responsável por contribuir com o trabalho junto a essas crianças nos espaços chamados de SRM. Segundo o documento curricular do Rio Grande do Norte: Educação Infantil (2018),

> O Atendimento Educacional Especializado - AEE, portanto, tem como finalidade complementar ou suplementar a formação da criança disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias cujo propósito seja a eliminação das barreiras, para que participem plenamente na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem. (Rio Grande do Norte, 2018. p. 52).

Nesta perspectiva, com o aumento de crianças público alvo do AEE, também, nos centros infantis deste município, é possível ressaltar a necessidade de promover ações para que possam ser garantidas a implementação de SRM nos centros infantis.

Com relação aos materiais das SRM, a compra deles geralmente são realizadas, quando chegam recursos de programas destinados ao AEE. Junto ao recurso, é informada uma lista de materiais para serem adquiridos pela instituição. Como a maioria das salas são em instituições de ensino fundamental, os materiais informados e adquiridos, têm como foco os alunos desta etapa. Em se tratando das SRM que atendem, também, as crianças da educação infantil, eles são adaptados para este público.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 10), ressalta que:

[19]O Sistema Integrado de Gestão (SIGEduc) é uma ferramenta digital em que os pais e/ou responsáveis realizam a matrícula online dos estudantes, auxilia professores nas suas atividades diárias: registro de notas, frequência, conteúdo ministrado, além de contribuir com a equipe gestora e técnicos administrativos na solicitação de vaga para novos estudantes, emissão de declarações e acompanhamento pedagógico. Disponível em https://parnamirim-rn.portalsigeduc.com.br/app/public/home.jsf.

> O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Este documento, reforça a ludicidade e interação, no trabalho do AEE com a educação infantil. Desta forma, a SRM nos centros infantis, podem contribuir com a instituição, através de profissionais que planejem suas ações com referência nos documentos que norteiam o trabalho com crianças.

4 É preciso caminhar, fazer pausas e retomar a caminhada. Mas, nunca, parar!

Nos primeiros passos deste percurso que se inicia, é possível observar o quanto ainda é necessário caminhar. As instituições de educação infantil vêm ganhando espaço e se apropriando deles nos territórios do município. As políticas públicas que legitimam as instituições necessitam atender a todos, garantindo o direito a educação e promovendo práticas inclusivas. Neste caso, a educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica se torna a porta de acesso a esse público, acolhendo-os e lhes dando oportunidades.

Com o crescente número de crianças público alvo da educação especial, se faz necessário a garantia de espaços nas instituições de ensino que colaborem com este trabalho. Em se tratando do AEE a implementação de SRM em todos as instituições escolares, incluindo as de educação infantil, são ações necessárias e urgentes.

A SRM nas instituições de educação infantil, fundamentadas em práticas baseadas nos eixos que estruturam esta etapa podem promover atendimentos que respeitem a infância e os princípios da educação infantil.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 7. ed. – São Paulo: Summus, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: educação infantil. Natal: Offset, 2018. 1 recurso online. Disponível em: URL_DO_SITE. Acesso em: 5 ago. 2026.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O TEMA "POVOS INDÍGENAS" NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES, TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES

Bárbara Rainara Maia Silva[20]
Adele Guimarães Ubarana Santos[21]

1 Introdução

Este trabalho se situa no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), amparando-se nas determinações legais para o trabalho com este tema na educação das infâncias (Lei 10.639/2003, 11.645/2008), e em documentos de caráter mandatório, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Tivemos por objetivo refletir sobre a urgência de tematizar aspectos culturais dos povos indígenas com crianças pequenas. Neste processo, dialogamos com autoras/es que contribuem com o debate acerca da ERER, assumindo uma perspectiva decolonial e antirracista, a exemplo de Ribeiro (2019), Kilomba (2019) e Krenak (2020).

2 Metodologia

Este é um estudo qualitativo, pois além de predominantemente descritivo, evidencia a teia de significados e relações construídas (Minayo, 2011) acerca dos povos indígenas, no contexto de um trabalho desenvolvido no primeiro trimestre de 2022, junto a uma turma de Educação Infantil, de um Colégio de Aplicação da região Nordeste. A turma era composta por duas professoras, uma bolsista (em processo de formação inicial docente), e 23 crianças, cuja faixa etária variava de quatro a cinco anos de idade. Inspiradas na pesquisa etnográfica, recorremos a observações e registros feitos por nós, professoras, e pelas crianças, para compreender as ideias, significados e relações construídas com o grupo sobre os povos indígenas.

3 Fundamentação Teórica

O Brasil é um país de dimensões continentais, que abriga uma imensa diversidade geográfica e populacional. As diferenças entre os grupos populacionais compreendem desde características físicas até a dimensão étnica (cultural). Vale ressaltar que tal diversidade já se fazia presente antes mesmo da colonização, visto que este território era habitado por povos indígenas, cada um com seu sistema de crenças, valores e cultura.

Com a colonização, tivemos uma ampliação da diversidade de povos não indígenas, ao mesmo tempo em que assistimos ao genocídio de inúmeras etnias. Para além do extermínio desses e de outros grupos humanos, as inúmeras tentativas de dominação (concreta e simbólica), evidenciam o fato de que a miscigenação não anulou o racismo. Para Ribeiro

[20]NEI-CAp/UFRN, Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, rainara@nei.ufrn;
[21]NEI-CAp/UFRN, Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, adelesantos@nei.ufrn.br.

(2019), a democracia racial é um dos mitos fundantes mais nocivos do sistema de opressões e desigualdades operadas aqui.

Outro elemento fundante da nossa sociedade foi o racismo científico, que compreende teorias biologizantes formuladas no século XIX, que além de classificar os seres humanos em raças, estabelecia uma hierarquia entre elas, preconizando às pessoas não brancas uma suposta inferioridade em relação às pessoas brancas. O objetivo de tais ideias, até então elevadas à categoria de ciência, era legitimar a expansão europeia e a escravização nas Américas, Ásia, África e Oceania (Ribeiro, 2019).

Diante disso, é importante refletir sobre como se desenvolveram as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais em nosso país. De que maneira esse passado colonial reverbera nos dias de hoje, tanto numa esfera macro como microssocial? Que elementos temos, a partir de nossos lugares de fala, para contribuir para a ERER em nossos contextos de atuação? Estas foram apenas algumas das inquietações que nos acompanharam no contexto do trabalho desenvolvido acerca dos povos indígenas com crianças pequenas.

4 Resultados e Discussões

A partir dos referenciais descritos neste trabalho e dos aspectos metodológicos já apontados, descreveremos algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas.

A ideia de uma investigação com o tema povos indígenas se deu a partir da observação e escuta atenta às falas das crianças, num encontro em que apreciamos a canção “Gwyrá Mi” - Memória Viva Guarani (Nande Reko Arandu) – interpretada por um coral infanto-juvenil. A canção suscitou ideias e questionamentos, que foram registrados na medida em que o diálogo acontecia.

Com base nas perguntas e ideias prévias anunciadas, realizamos um esquema que nos permitiu vislumbrar subcategorias que se desdobravam do tema, tais como: cultura alimentar, tipos de moradias, vestimentas, pinturas corporais, dentre outros elementos artísticos e culturais. Depois, articulamos no planejamento das atividades, as possíveis atividades a serem desenvolvidas, os campos de experiência da BNCC a serem contemplados e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

As ações se propunham a responder às questões levantadas no início do estudo e suscitar novas reflexões e questionamentos. Dentre elas, tivemos: apreciação musical; produções gráfico-plásticas; exposições dialogadas; vivências com a horta pedagógica; apreciação literária; oficina de jogos/brincadeiras indígenas; apreciação e produção audiovisual; elaborações artísticas. Algumas etapas da pesquisa foram planejadas junto ao grupo, a exemplo do plantio de um milharal.

5 Considerações Finais

Revisitar a formação sócio-histórica brasileira é imprescindível para entender nossa organização social, política e econômica atual, bem como para construir uma sociedade livre de desigualdades e, verdadeiramente, democrática.

Ao longo deste trabalho, percebemos o quanto as práticas vivenciadas com este tema, reverberaram individualmente e coletivamente na vida das crianças, o que se expressava em seu faz de conta, em suas interações e falas.

Por fim, consideramos que as práticas promovidas possibilitaram às crianças

conhecerem uma de suas importantes matrizes culturais, percebendo-se, em alguma medida, herdeiras dessa ancestralidade e desse legado. Além disso, acreditamos que as discussões, reflexões e experiências vivenciadas - ancoradas em interações e brincadeiras, puderam contribuir significativamente para a ERER, através da desconstrução de noções hegemônicas e excludentes, e do rompimento com relações de dominação étnico-racial.

Palavras-chave: educação infantil; relações étnico-raciais; povos indígenas.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, […] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. [S.l.]: COBOGO, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-30.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala.** *[S.l.]*: Letramento, 2017.

A CAPOEIRA COMO PRÁTICA LÚDICO-PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maelly Camila da Silva Pereira[22]
Maria de Fátima Raiane da Silva[23]
Francisca Karenina[24]

1 Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a capoeira enquanto prática lúdica pedagógica no desenvolvimento integral dos alunos na educação infantil. A capoeira em sua essência é uma expressão cultural afro-brasileira e se configura como um universo rico em música, jogo, história e ancestralidade. Mais do que uma simples atividade física, a capoeira se revela como prática lúdica pedagógica, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos em suas diversas dimensões: física, social, cognitiva, cultural e afetiva. Incorporar a capoeira no ambiente escolar não apenas diversifica as atividades oferecidas, mas também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos, como a coordenação motora, a capacidade de trabalhar em equipe, e a resiliência emocional. Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir com a discussão e valorização da capoeira como manifestação cultural afro-brasileira e prática pedagógica relevante, podendo ser implementada no cotidiano escolar enquanto prática necessária ao desenvolvimento integral dos alunos na educação infantil.

2 Metodologia

O ato de pesquisar nasce da necessidade humana de conhecer o mundo que os rodeia, conforme Cunha Neto e Castro (2017, p. 82-83) “o que nos motiva pesquisar algo advém das experiências de vida, sejam pessoais e/ou profissionais, do contexto sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas”. Dessa maneira podemos refletir a importância da pesquisa, pois possibilita ao indivíduo buscar e analisar possíveis soluções para resolver as discordâncias existentes em nossa sociedade

A pesquisa aqui realizada, trata-se de um estudo bibliográfico de caráter exploratório, deste modo, ressaltamos a concepção de pesquisa bibliográfica que é discutida por Gil (2002, p. 44) destacando que esse tipo de pesquisa “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: o uso de livros, dissertações e artigos científicos. A investigação foi dividida nas seguintes etapas: levantamento da Problemática; Delimitação do

[22]Graduanda do Curso de Pedagogia- Campus Avançado de Assú/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: maellycamila@alu.uern.br;
[23]Graduanda do Curso de Pedagogia- Campus Avançado de Assú/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: mariaraiane@alu.uern.br;
[24]Professora do Curso de Pedagogia- Campus Avançado de Assú/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: kareninarodrigues@uern.br.

tema; seleção do material bibliográfico fundamentado no desenvolvimento psicomotor para educação infantil a partir de atividades lúdicas com a capoeira.

Assim, os objetivos desta pesquisa é compreender e reconhecer como as práticas lúdicas e pedagógicas da capoeira na educação infantil são fundamentais no desenvolvimento integral do aluno. Desse modo essa pesquisa apresenta relevância acadêmica social e profissional, seja porque existem poucas pesquisas relacionadas à temática, ou porque esse é um campo emergente que exige espaço para sua ampliação.

3 Fundamentação Teórica

Para enriquecer nossa discussão acerca da temática: a capoeira como prática lúdico-pedagógica para o desenvolvimento integral na educação infantil, utilizamos inicialmente para apresentar a arte da capoeira Adorno (1987); para discutir capoeira na escola como uma prática pedagógica Campos (1990); para a prática da capoeira na infância Freitas (2007); para falarmos do conceito de infância e educação infantil Montessori (1984); para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da criança Vygotsky (1988); para a compreensão do conceito ludicidade Cunha (2001).

4 Resultados e Discussões

A capoeira como prática lúdica pedagógica auxilia no desenvolvimento integral especificamente nas habilidades físicas, cognitivas, afetivas e relacionais das crianças, de acordo com Freitas (2007) a ludicidade expressa na capoeira está ligada a um conjunto de materiais e adaptações que impulsionam sua prática, dando estímulos para a realização dos movimentos. A ludicidade está ligada ao processo de inclusão no contexto educacional, elementos lúdicos no ensino tornam a aprendizagem mais dinâmica, prazerosa e significativa. Para Cunha (2001, p.14): “Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural pois brincando aprende a socializar-se com as outras, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer”. Corroborando com o citado autor, fica evidente que ao brincar, a criança simbolicamente adentra no universo adulto, pois a brincadeira é essencial para o progresso infantil, e incentivar a quebra de padrões e possibilitar uma expressão ativa.

A capoeira, oriunda dos povos africanos e seus descendentes com influências indígenas, surgiu durante o período colonial. Outrora vista como uma prática marginalizada, atualmente é reconhecida sua relevância pedagógica, a capoeira para educação infantil é representada por um caráter lúdico e divertido, estimulando a expressão corporal, interação verbal e não verbal, trabalhando vários aspectos dos sujeitos, “apresenta-se como um elemento importantíssimo para a formação integral do aluno, desenvolvendo o físico, o caráter, a personalidade e influenciando nas mudanças de comportamento. Proporciona, ainda, um autoconhecimento e uma análise crítica das suas potencialidades”, Campos (2001, p. 23). Dessa forma, podemos entendê-la como um meio de educação fundamental, podendo estar presente no currículo escolar, tanto pelo viés pedagógico, desportivo, histórico e cultural que exerce na sociedade.

5 Considerações Finais

Portanto, a capoeira na educação das crianças não auxilia apenas no desenvolvimento das múltiplas aprendizagens, é um estilo de vida, que promove saúde, contribui para formação de cidadãos conscientes, respeitosos e criativos. Essa prática vai além do aspecto físico, abordando também dimensões emocionais, sociais e culturais, como nos diz Adorno, (1987, p. 06) ‘’A Capoeira não foi somente um fermento revolucionário - ela é realmente um instrumento de transformações’’.

Assim, podemos considerar e reconhecer a capoeira como uma prática lúdico pedagógica de importância para o desenvolvimento da integral dos alunos na educação infantil, haja vista os múltiplos benefícios apresentados, discutidos e fundamentados. a capoeira é sem dúvidas um bem cultural de uma riqueza imensurável indispensável para a construção de uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Capoeira, práticas lúdico-pedagógicas, Educação Infantil.

Referências

ADORNO, Camille. **A arte da capoeira**. Goiânia: Kelps, 1987, p, 06. Disponível em: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/aartedacapoeira.pdf Acesso em: 07 set. 2024.

CAMPOS, Hélio José B. Carneiro. **Capoeira na escola**. 1990. Disponível em: <file:///C:/Users/MEU%20AMOR/Downloads/capoeira%20na%20escola%20(3).pdf.> Acesso em: 06 set 2024.

CUNHA NETO, J. H.; CASTRO, A. E. Pesquisa em educação: discussões iniciais para a construção de uma investigação científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 16, n. 27, p. 80-88, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/MEU%20AMOR/Downloads/1038-Texto%20do%20Artigo-4158-1-10-20170919%20(1).pdf> Acesso em: 05 set. 2024.

CUNHA, Nylce Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

FREITAS, Jorge Luiz de. **Capoeira Infantil**: A arte de brincar com o próprio corpo. Curitiba: Editora Progressiva, 2007- 2ª Edição.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf.> Acesso em: 05 set. 2024.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de Luiz Horácio da Matta. 2.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d 1984. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627809/mod_resource/content/1/Montessori%20A%20crianca%20bad.pdf.> Acesso em: 08 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, Edusp, 1988. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf .> Acesso em: 11 set. 2024.

A INFÂNCIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E AS MARCAS DO RACISMO

Melryni Cruz Dantas[25]
Evanilson Gurgel de Carvalho Filho[26]

PANORAMA INICIAL

A infância, período crucial para a formação da identidade, é marcada por uma série de experiências que moldam a maneira como nos percebemos e nos relacionamos com o mundo. Em contextos racializados, essas experiências assumem um papel ainda mais profundo, moldando tanto a percepção de si quanto o entendimento sobre o lugar que se ocupa no mundo, como aponta Fanon (2008) em "Pele negra, máscaras brancas". Para compreender como essas experiências se manifestam e moldam as identidades, neste trabalho, propomos uma imersão nas memórias de infância de um grupo de estudantes negras do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFERSA – Campus Angicos.

Ao adotar a metodologia das narrativas (auto)biográficas, utilizando a entrevista narrativa como instrumento de produção do material empírico, buscamos aprofundar nossa compreensão das experiências vividas por essas professoras em formação. Essa abordagem, fundamentada nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002), reconhece as narrativas como construções complexas que revelam como as pessoas atribuem significado às suas vidas em um determinado contexto histórico e social. Ao tecer suas histórias, como aponta Bosi (1979), as participantes não apenas recordam o passado, mas também constroem e reconstroem ativamente suas identidades. Por meio da entrevista narrativa, podemos ter uma compreensão profunda das experiências de racismo e suas consequências na vida das participantes, revelando como esses eventos moldaram suas identidades e posteriormente, suas práticas pedagógicas.

CONECTANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

A perspectiva da escrevivência, como propõe Evaristo (2008), transforma as narrativas em espaços de resistência e afirmação identitária, onde as experiências vividas são ressignificadas e desafiam as narrativas dominantes. Essas narrativas hegemônicas tendem a invisibilizar as experiências de racismo e a perpetuar estereótipos negativos sobre pessoas negras, como exposto por Sharpe (2023) e Lorde (2020). As narrativas (auto)biográficas, por sua vez, oferecem uma contra-narrativa, permitindo que as participantes desconstruam esses estereótipos e reescrevam suas próprias histórias, em um processo de empoderamento e agência.

Ao analisar essas narrativas, buscamos desvelar os mecanismos de poder que operam na produção das desigualdades raciais e como as vivências escolares contribuem para a reprodução ou transformação dessas desigualdades. A pesquisa de Nilma Lino Gomes (2019)

[25] Universidade Federal Rural do Semi-árido - UFERSA, membro do Grupo de Pesquisa (ARTE)FATOS, e-mail: melrynidantas@gmail.com;
[26] Professor Doutor na Universidade Federal Rural do Semi-árido - UFERSA, Orientador do Grupo de Pesquisa (ARTE)FATOS, e-mail: evanilson.gurgel@ufersa.edu.br.

aprofunda essa discussão, demonstrando como o racismo na educação infantil, além de ser uma questão de poder e desigualdade, impacta diretamente a vida e a dignidade de crianças negras e suas famílias, manifestando-se de forma sutil no cotidiano escolar, desde os currículos até as práticas pedagógicas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

Silenciadas por muito tempo, as vozes das participantes agora ressoam com força, denunciando a ausência de representatividade negra na escola. Seus relatos, ao revelarem a falta de professores negros e de materiais didáticos que reflitam suas experiências, corroboram as análises de Munanga (2012) e Fanon (2008) sobre a reprodução de desigualdades raciais no ambiente escolar. Ao negar a história e a cultura negra, a escola impõe uma identidade estrangeira aos estudantes, desvinculando-os de suas origens e perpetuando a autoimagem negativa.

As falas de Deise e Rosa evidenciam a busca por identificação em um universo que não as representa. Deise confessa: "Não tinha nada... Eu deixava de ser eu para ser alguém que não me representava em nada!" Rosa, por sua vez, almejava ser como as princesas brancas dos contos de fadas, buscando escapar do bullying. Essa busca por representação revela a importância da representatividade negra na construção de uma identidade positiva.

Os relatos das alunas expõem a naturalização do racismo em suas trajetórias escolares, marcadas por micro agressões e o sentimento de não pertencimento. Suas primeiras experiências racistas, como demonstram suas respostas, moldaram suas percepções.

> "Eu não sabia que era racismo, na época eu sabia que tinha alguma coisa de errado, um beliscão, xingar uma criança, esse tipo de coisa não é certo..." (Lily, notas de diário de campo, 2024).

> "Não sabia! Se me perguntassem a minha cor, eu dizia que era parda e ouvi até mesmo de professores falando tipo assim: aí é parda porque você não é nem tão preta assim, você não é preta! Até sobre tons assim da cor preta, eu vim entender mais quando ingressei na universidade." (Deise, notas de diário de campo, 2024).

Dentro do contexto escolar, as declarações de Lily e Deise destacam a naturalização do racismo. A negação de Lily e a valorização da branquitude por Deise corroboram a tese de Gomes (2019) sobre a reprodução de padrões racistas nas escolas. É preciso reconhecer que a escola, ao invés de transformar, pode perpetuar desigualdades raciais, exigindo uma urgente revisão de suas práticas.

Tal revisão e reflexão das questões racializadas já podem, felizmente, ser encontradas nas respostas das alunas entrevistadas. Quando questionadas sobre suas práticas pedagógicas (estágios, extensão, pesquisas, PIBID, Residência Pedagógica etc.), trabalharem com as temáticas étnico-raciais, as respostas foram entusiasmantes e positivas pois, todas afirmaram terem essa preocupação e que já haviam mobilizado um ou mais momentos que proporcionassem a oportunidade de conhecer, abraçar e celebrar a cultura negra e afro-brasileira.

CAMINHOS A SEREM TRILHADOS

As narrativas das participantes corroboram os estudos de Evaristo (2008) e Lorde (2020), revelando a escrita como um poderoso instrumento de resistência e afirmação identitária. Ao ressignificar suas experiências com o racismo, as futuras docentes não apenas desconstroem estereótipos como também impulsionam uma transformação na educação. Sua busca por autonomia e por uma reescrita de suas próprias histórias, tal como defendido por Hooks (2019), ecoa a necessidade de uma educação antirracista que valorize a diversidade e a justiça curricular, conforme apontado por Gomes (2019). Ao darem voz a suas vivências, as participantes convidam a escola e a sociedade a um diálogo contínuo sobre o racismo, abrindo caminhos para um futuro em que a educação seja um espaço de luta e transformação social.

Palavras-chave: infâncias; narrativas (Auto)biográficas; educação étnico-racial; práticas pedagógicas.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 28 set. 2019. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP).

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo, Elefante, 2019.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER M. W. GASKELL G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider:** ensaios e conferências. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

SHARPE, Christina. **No vestígio:** negridade e existência. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE INCLUSÃO: VOZES E MEMÓRIAS DE UMA MÃE DE CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Luis Filipe da Silva Costa[27]
Alessandra Miranda Mendes Soares [28]

1 Introdução

Este estudo surge através da experiência vivenciada com uma criança com deficiência no estágio não obrigatório, vinculado ao curso de pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, *campus* Angicos/RN. Desse modo, torna-se relevante, especialmente por disseminar conhecimentos e compreender os processos de inclusão e exclusão que se constituem nas práticas educativas na Educação Infantil a partir das vozes e memórias de uma mãe de criança com necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, surgiram inquietações sobre: a criança teve acesso e foi incluída na Educação Infantil? Que memórias essa mãe carrega sobre esse espaço-tempo? Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as vozes e memórias de uma mãe de criança com necessidades educacionais específicas para identificar os fatores que contribuem para uma Educação Infantil mais inclusiva e significativa.

2 Metodologia

Este trabalho, trata-se de um estudo de caso e tem como natureza a pesquisa qualitativa, a qual tem a finalidade de observar e refletir sobre uma comunidade, uma história de vida, ou processo (Pereira; Godo; Terçariol, 2009). Dessa forma, como procedimento metodológico, utilizamos como instrumento de construção de dados um questionário com 18 perguntas por meio de um formulário *online* (*Google Forms*) em 18 de setembro de 2022.

Para este texto, utilizaremos um recorte com 4 perguntas e respostas feitas a mãe da criança com deficiência, pois estas, são as que mais nos fazem analisar, refletir e compreender os possíveis processos de inclusão e exclusão respectivamente, que a referida criança vivenciou nesta etapa educacional. Para fins de anonimato, nomearemos o sujeito dessa pesquisa pelo nome fictício **Margarida**.

3 Fundamentação Teórica

No Brasil, a Educação Infantil se constitui como a etapa inicial da Educação Básica, a partir desta, as crianças são inseridas em um ambiente escolar que mediante oportunização de experiências ocorre a construção da identidade, da autonomia e dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade (Brasil, 1996). Esta etapa educativa para as crianças com deficiências, deve ser um espaço que compreenda as suas especificidades, de modo que, as

[27]Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Acessibilidade - GEPEIA, luis.costa53464@alunos.ufersa.edu.br;
[28] Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Acessibilidade - GEPEIA, alesandrasoares@ufersa.edu.br.

instituições e práticas pedagógicas incluam esses educandos, e veja-os como sujeitos potenciais e dotados de direitos como as demais crianças (Bersch; Machado, 2007).

A inclusão, para Lopes (2009, p. 154) é vista como:

> [...] conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população.

Logo, é importante destacar que, a reflexão acerca do conceito, oportuniza o desenvolvimento de práticas de integração com/para/ esse público. Assim, a partir dessa compreensão de inclusão, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento mandatório dos currículos das instituições infantis nos apresenta que se deve garantir "a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; tornando assim, essa etapa educacional inclusiva para a criança com deficiências" Brasil (2009, p.19).

Além disso, a Lei de n°13.146, de 6 de julho de 2015, institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este documento destaca que a educação se constitui nacionalmente enquanto direito de todas as pessoas com deficiência, em todos os níveis ao longo de suas vidas (Brasil, 2015).

4 Resultados e Discussões

Na análise das vozes e memórias reveladas pela mãe acerca do processo de inclusão e exclusão do seu filho na Educação Infantil, podemos perceber que a criança teve sim acesso a está etapa e que não ocorreu dificuldade para a sua inserção, entretanto, suas vivências só contemplaram uma parte desta, uma vez que ela é composta por creche e pré-escola. Como demonstra trecho abaixo respondido por **Margarida:**

> *O seu filho teve acesso à Educação Infantil? Se não, por quê?*
> *Sim, ele fez o pré - 1 e o pré - 2.*
> *Existiu alguma dificuldade na aceitação do educando na fase da Educação Infantil?*
> *Não, ele foi aceito sem nenhum impedimento porém, sempre que ele ia para a escola ele ia muito agressivo. Fica chorando muito e eu era chamada na maioria das vezes.*

Esse trecho nos revela que a criança teve seu direito à educação garantido, como assegura as legislações brasileiras, porém, apesar dela estar inserida no espaço escolar, suas especificidades/comportamentos enquanto pessoa com deficiência causavam estranhamento, fazendo com que a mãe retornasse à sala para acalmá-lo, apontando então, para um processo de experiências corrosivas em torno da inclusão deste. Esse termo, é enfatizado por Farias (2021), como uma "barreiras" que podem vir a colocar em risco e impedir as possibilidades do desenvolvimento de pessoas com deficiências.

Outra lembrança viva no relato da mãe, é que apesar de ocorrer algumas manifestações de impedimento em torno da inclusão completa da criança, está enfatiza que a professora da

sala de referência, tentava incluí-lo nos/nas momentos/atividades, com o intuito de promover e garantir a participação deste. Conforme podemos perceber abaixo:

> *O que marcou nesse período que você acha que realmente garantiu o processo de inclusão ou de exclusão na Educação Infantil?*
> *Uma memória que eu tenho de inclusão é da professora [...] que ajudava ele para aprender junto com a turma.*
> *Quais os avanços que você percebeu assim que ele entrou na Educação Infantil?*
> *A mudança que ele teve foi aprender a ficar perto de outras pessoas porque ele tinha dificuldade por ser muito bravo.*

Assim, podemos enfatizar por meio destas vozes, que quando assegurada a inclusão, a participação e o surgimento do senso de pertencimento, os resultados podem acarretar nas pessoas com deficiência, uma melhor socialização, o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas.

5 Considerações Finais

A memória é compreendida como espaço de armazenamento, de aprendizagens e significados em diversos campos da psicologia, nesta perspectiva as memórias da participante da pesquisa possibilitam identificar a relevância e os impactos da educação inclusiva na vida de seu filho, especialmente, na educação infantil. Considerando o acolhimento da professora, o diálogo com a escola, participação nas atividades e interação com colegas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Memórias de uma mãe; Inclusão.

Referências

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.146, De 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei no 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68p. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 27 set. 2024.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. *In*: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. p.15-24.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Gênero e deficiência:** vulnerabilidade femininas, rupturas e superação. João Pessoa: [s.n.], 2011.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade**. Educ. Real**. [online]. 2009, vol.34, n.02, pp.153-169. ISSN 0100-3143.

PEREIRA, Laïs de Toledo Krücken; GODOY, Dalva Maria Alves; TERÇARIOL, Denise. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicologia**: Reflexão e crítica, v. 22, p. 422-429, 2009.

O OLHAR DAS BIBLIOTECÁRIAS PARA AS BIBLIOTECAS ESCOLARES E O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NEGRA

Karla Cristina Albuquerque Gomes[29]
Maria Claudia Bezerra Trindade[30]
Ana Maria Pereira Aires[31]

1 Introdução

Este trabalho é um recorte dos resultados da pesquisa "Da possibilidade da criança negra se ver representada: um estudo sobre as bibliotecas e os empréstimos de livros de literatura infanto-juvenil negra em escolas do RN central". Tem por objetivo analisar a dinâmica das bibliotecas escolares, tendo como recorte a literatura infantil negra, a partir do olhar das bibliotecárias. Sua importância está em vislumbrar possibilidades de que a literatura infantil negra assuma um papel fundamental na reparação da marginalização histórica enfrentada pelas populações negras, quando oportuniza autoestima e representatividade étnico-racial de forma lúdica e prazerosa. As bibliotecas escolares têm contribuído para a efetivação desse papel?

Foi com a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que adveio a obrigatoriedade da inclusão, nos currículos escolares, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Essa exigência foi impulsionada pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, quando instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". As diretrizes orientam para, entre outros feitos, o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, como garantia de reconhecimento e valorização das raízes africanas na nação brasileira.

2 Metodologia:

A pesquisa foi de natureza qualitativa. Adotamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). O *lócus* deste recorte são 02 (duas) escolas de Educação Infantil do município de Angicos-RN, dentre elas, uma abarca os Anos Iniciais. Como forma de não identificar as colaboradoras da pesquisa, as registramos B1 e B2. Neste trabalho, apresentamos a análise dos questionários, cuja razão foi captar os sentidos do trabalho com literatura negra na escola.

3 Fundamentação Teórica

Os fundamentos que dão base às análises e reflexões estão enraizados nos estudos decoloniais e interculturais (Gomes, 2006; Mignolo, 2017; Quijano, 2010; Walsh, 2009); nos estudos críticos emancipatórios (Freire, 2000; Santos, 2007) e na educação étnico-racial (Lei 10.639/2003; Resolução 01/2004). Por biblioteca entendemos, segundo Campello (2002),

[29]Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA-Angicos), Educação Infantil, Diversidades e Inclusão (GT1), karla.gomes@alunos.ufersa.edu.br;
[30]Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA-Angicos), Educação Infantil, Diversidades e Inclusão (GT1), maria.trindade@alunos.ufersa.edu.br;
[31]Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA-Angicos), Educação Infantil, Diversidades e Inclusão (GT1), ana.aires@ufersa.edu.br.

espaço institucional de criação e compartilhamento, ambiente de diversidade patrimonial e cultural, lugar de crianças e jovens aprenderem e criarem, não somente consumirem.

4 Resultados e Discussões

Com base nos dados, estruturamos dois eixos de apresentação dos resultados e discussões.

4.1 Percepções sobre organização do acervo literário: há lugar para a literatura negra infantil?

> [...] É organizada, quero dizer, o acervo é organizado pela ordem alfabética dos títulos dos livros. A literatura negra segue o mesmo critério, sendo o acervo não separado do outro. Os professores, estagiários, funcionários e pais podem pegar os livros emprestados. Tem livros de registro (B1).
>
> Não foi pensado, até que não tínhamos livros de literatura negra, só depois que recebemos doações. Quando vamos trabalhar com literatura negra, trazemos materiais de casa. Mas arrumamos a nossa sala de leitura através de acervos, separamos em literatura infantil, infanto-juvenil, poesias, romance, crônicas e contos (B2).

Há diferenciação na organização dos acervos das instituições. De acordo com os relatos, uma possui acervo de literatura infantil negra e a outra não possui acervo fixo por causa das doações. Conforme expôs B2, quando há trabalho com a literatura negra, é necessário levar materiais. Outro dado que chama a atenção é a organização. Segundo B1 e B2 não há um cuidado para que a literatura infantil negra, por ter sido historicamente sub-representada e por ter um acervo pequeno, se apresente ao alcance das crianças, aproximando-as, de maneira que as obras fiquem visíveis e possam ser escolhidas pelas crianças. Sendo assim, "a criança negra permanece fora do protagonismo literário, ocupando papéis subalternos ou marginais" (Cardial, 2023). Nessa empreitada, questionamos: A literatura negra está no planejamento do acervo literário das escolas? Há preocupação para o contato das crianças com a literatura negra? E com a representatividade e protagonismo das crianças negras?

4.2 Percepções sobre os empréstimos de obras literárias infantis: há busca pela literatura negra?

> As estagiárias levam mais para casa. As professoras vão para a sala e trazem no final do horário. Algumas levam também para casa. Ainda é pouca a frequência com que levam livros emprestados (B1).
>
> É 100% de empréstimo de livros, porque as crianças visitam e a cada dia uma turma diferente vem e faz seus empréstimos. Não tem levantamento de literatura negra (B2).

A partir dos relatos, é possível perceber que uma das instituições apresenta baixa frequência em relação aos empréstimos, a outra relata a totalidade de empréstimos. Quando referenciamos a literatura negra a percepção não atinge o mais, nem o menos, a resposta é rasa, quiçá, vaga: *"não tem levantamento de literatura negra"*. Essa realidade respalda as

indagações e pode estar sendo favorecida pela forma de organização, conforme está exposto no tópico 4.1. Evidentemente, se não há lugar para a literatura negra infantil no conjunto do acervo, também não há contato e solicitações das crianças brancas e negras com essa literatura.

5 Considerações Finais

Sob o olhar das bibliotecárias, as análises nos ajudam a ver cisões e lacunas existentes no acervo literário das escolas de Educação Infantil. Pensar nas crianças negras e nas possibilidades literárias como representatividade identitária e valorização afro-brasileira, é também pensar nas crianças não-negras e no seu contato com esse repertório. Nessa perspectiva, além das Salas de Referência, os espaços literários podem ser substanciais ao proporcionar aproximações com obras que rompam estereótipos, preconceitos, que fluam com o ato de descolonizar e possam afirmar: aqui há lugar para a literatura infantil negra.

Palavras-chave: educação infantil; literatura infantil negra; biblioteca escolar.

Referências

CARDIAL, K. O valor da literatura negra na educação antirracista. **Revista Educação**. Ed. 294. São Paulo, 2023. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2023/06/09/literatura-negra-educacao-antirracista/ Acesso em: 15 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa-Portugal: Persona, 1977.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html.>. Acesso em: 15 de jul. de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz:** Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.17666/329402/2017 Acesso em: 15 jul. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 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, 2009.

CONTEXTO CULTURAL DAS INFÂNCIAS: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Louriete Ribeiro de Araújo[32]
Samuel Penteado Urban[33]

1 Introdução

Prioritariamente, a educação se constitui como etapa principiante na formação humana e social dos indivíduos. Entretanto, os tornam desabituados de seu ambiente, quando a educação às infâncias do campo é proposta, erroneamente, distorcidas de suas culturas, quando assim, corrobora para uma educação fragilizada, fazendo com que estes acabem por não se sentirem do campo. Desse modo, representando uma negação à valorização ancestral de seu lugar, embate injusto, resistente à lógica originada na colonialidade do ser e do poder, Maldonado-Torres (2007).

Diante disso, se faz importante refletirmos sobre a educação, que deve se pautar na junção da valorização cultural e realidade de vida das infâncias do campo. Com vistas a isso, nesta pesquisa, analisamos documentos nacionais que dispõe orientações frente a Educação do Campo, foram eles: Diretrizes Operacionais de 2002; Diretrizes Complementares de 2008; Programa de Educação na Reforma Agrária, 2010; Orientações Curriculares de 2010 e a Expansão da Política de Educação Infantil do Campo de 2014.

Posto isso, o referido trabalho é parte integrante de uma pesquisa de mestrado ligada ao Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, se assenta na pesquisa qualitativa de análise documental descrita por Ludke e André (1986) que se constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos.

2 Infâncias do campo e o contexto cultural

Os documentos existentes para Educação do Campo nasceram de uma forçada luta, advinda dos povos do campo, que lutaram por uma educação de qualidade que atendesse de fato as suas realidades. A declaração de 2002, posta na coleção como resultado da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo, um dos importantes textos que fortaleceu as necessidades dos povos do Campo, mostra as muitas forças que construíram a Educação do Campo, entres essas, estão as universidades públicas e organizações não governamentais. Ainda nessa ótica, a Educação do Campo se constitui com algo além de uma escola no e do campo, ela é uma "[...] política, pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade" (Kolling; Ceriolis e Caldart, 2002, p. 13).

Partindo disso, em 2002 foram publicadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, documento norteador para as escolas nos territórios campesinos. Esse importante documento traz em seu Art. 2º que a "identidade da escola do

[32]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), CNPq, GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, louriete20231008674@alu.uern.br;
[33]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, samuelurban@uern.br.

campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade" (Brasil, 2002). Assim, torna-se mais que necessário pensar num currículo que identifique as necessidades, dificuldades, visões e perspectivas daqueles povos. A diversidade dos povos do campo também é lembrada no Art. 5º do mesmo documento, no qual dispõe sobre as propostas pedagógicas, sublinhando a necessidade de incluir, de maneira abrangente e inclusiva, todos os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia (Brasil, 2002).

Quanto às Diretrizes Complementares que instituíram Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas da Educação Básica do Campo em 2008, evidencia a organização da Educação do Campo em toda esfera básica da educação, denominando a Educação do Campo e seus respectivos estudantes como constituintes da identidade do campo. Mais precisamente, sob a validade da cultura desses povos, em que a sistematização do ensino deve respeitar as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

Coincide também, à proposta das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, inscrito como resultado das discussões promovidas no "Seminário Nacional: Currículo em movimento Perspectivas Atuais em 2010", orientam aos professores "Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais (Silva e Pasuch, 2010, p. 02)". As contações de história que acontecem nas casas das famílias, as atividades econômicas, de lazer que envolvem as crianças são práticas históricas consolidadas nas vivências das pessoas do campo.

No mesmo ano, o decreto n.º 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, é uma política que articula a organização da Educação do Campo nos assentamentos rurais. É aqui citado por dois de seus princípios fundadores da Educação do Campo: o 1º. De que a educação deve manter-se sob o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos... e o 2º. Ao atendimento das necessidades da qualidade da educação, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Condizente às demais políticas, o último documento construído orienta as propostas pedagógicas, publicado em março de 2014. Este, tem como proposta a Expansão da Política da Educação Infantil do Campo. Nele, é orientado que as articulações nas escolas das crianças do campo devem "[...]reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades" (Brasil, 2014).

3 Algumas considerações

Entendendo que nada está finalizado e que a pesquisa só continua para novos caminhos, traçamos algumas considerações ainda não finais. Como visto, as políticas e documentos têm como função conservar e valorizar as raízes culturais dos povos do campo na articulação entre suas vidas e as práticas educativas nas escolas. No entanto, percebemos a descontinuidade de documentos ao longo dos últimos anos, estamos em 2024 e o último documento data de 2014. Uma década se passou, sem que houvesse comprometimento com os povos do campo, permitindo que as escolas se tornem cada vez mais rurais, copiadas e retratadas como atrasadas e desvalorizadas, resultado das políticas que não se atualizam. Quanto a isso, devemos refletir: a educação para o campo, na prática, é realmente validada

como os documentos enfatizam? Portanto, é urgente o enfrentamento e investimento nos estudos decoloniais para enfrentar a marginalização que se subordina à cultura urbana, para fortalecer os espaços para discussão crítica da educação que não segue as orientações, tomando a reflexão nos estudos decoloniais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/ CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2002/rceb001_02.pdf .

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 81, Seção 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 11 jun. 2024

BRASIL. **Portaria Interministerial, n. 6 de 2013**. Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional GTI. Brasília. MEC. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pol%C3%ADtica%20Nacional,em%20%C3%A1reas%20rurais%20do%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 11 jun. 2024

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete Caldart (orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. n.º 4, Coleção Por Uma Educação do Campo - Brasília, DF 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL Ramón (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global – Universidade Central, Instituto de Estudos Sociais Contemporâneos e Pontifícia Universidade Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá, 2007. p. 127-167

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento Perspectivas

Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192. Acesso em: 11 de junho de 2024.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Micaelly Araújo Ribeiro[34]
Celiane Costa da Silva[35]
Maelly Camila da Silva Pereira[36]

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, destacando a compreensão desse transtorno, as leis que asseguram os seus direitos como cidadãos no meio educacional e em demais espaços. Abordaremos também sobre como é desenvolvido o processo de alfabetização e letramento dessas crianças com TEA além de uma análise do processo de alfabetização das crianças autistas.

2 Metodologia

Pescuma (2005, p. 12) define pesquisa como sendo: "um conjunto de atividades, tais como buscar informações, explorar, inquirir, investigar, indagar, argumentar e contra-argumentar". Desse modo a pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico com caráter exploratório, utilizando como instrumentos de coleta de dados: livros, artigos e sites que abordam a temática, dentre eles autores como Zanon (2010) e Tfouni (2014). A pesquisa foi dividida nas seguintes fases: escolha do tema; levantamento da problemática; escolha do material bibliográfico fundamentado no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e leis que amparam o TEA, análise de dados, e construção da escrita.

3.1 Compreendendo o transtorno

O termo autismo foi criado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever pessoas com comportamentos complexos, podemos entender que:

> [...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013 apud Zanon *et al*, 2014, p. 25).

[34]Graduanda do Curso de Pedagogia - Campus Avançado de Assú/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: micaellyaraujo@alu.uern.br;
[35]Graduanda do Curso de Pedagogia - Campus Avançado de Assú/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: celianaecosta@alu.uern.br;
[36]Graduanda do Curso de Pedagogia - Campus Avançado de Assú/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: celianaecosta@alu.uern.br.

O TEA é um distúrbio neurológico que pode ser acompanhado de deficiência intelectual ou não. Os sintomas no espectro variam de leves a graves, com atrasos cognitivos e do desenvolvimento. O autismo consiste em um transtorno global do desenvolvimento que começa na primeira infância e que tem como principal sintoma a dificuldade de interação social e comunicação, para Guedes e Tada (2015, p. 303) "as características do autismo variam na maneira como se manifestam e no grau de severidade, estando dificilmente presente da mesma maneira em mais de uma pessoa". Deste modo, buscar compreender suas características bem como o grau de severidade de maneira individual, permite uma melhor compreensão deste distúrbio em cada sujeito.

3.2 Alfabetização e Letramento

A alfabetização e letramento podem ser compreendidos como um processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Entende-se que, para haver uma boa qualidade de ensino no processo de alfabetização, além de técnicas adequadas, é preciso o engajamento e a participação de todos, família, escola, professor, respeitando também o tempo de despertar para o aprendizado que cada criança possui. O aluno dentro do TEA na educação infantil necessita de um ensino que o ajude a acessar saberes que auxiliem no desenvolvimento das diferentes habilidades e competências que garantam a esse sujeito dignidade e cidadania A alfabetização de crianças autistas requer uma abordagem adaptada e distinta que atenda demandas específicas Segundo Tfouni (2010, p.11): "refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem." O processo alfabetizador de uma criança com TEA é desafiador, assim como é com as crianças não atípicas, porém devido suas especificidades se faz necessário rever os estímulos que serão trabalhados em sala de aula, Silva, Friguetto e Santos (2013, p. 1) nos traz um olhar sobre essas diferenças.

> A criança com autismo tem dificuldade em interagir com as outras pessoas, mudanças de rotina e de expressar suas necessidades. Onde não tem medo de perigos, apresentam pouco contato visual, sendo que não respondem a ordens verbais, sendo que ao invés de se expressar verbalmente, usam-se gestos ou sinais.

Desse modo faz-se necessário que o docente compreenda sua sala de aula e conheça seus alunos e suas especificidades. Nesse processo, muitas atividades com intencionalidade podem ser trabalhadas, ajudando na socialização e desenvolvimento psicomotor como: música, teatro, gincanas, brincadeiras e jogos. Afinal, o processo de alfabetização tem que ser desenvolvido de maneira leve, criativa e lúdica. Vale ressaltar que não há um método específico para alfaletrar crianças com TEA, assim como não há nenhum método único e eficaz na alfabetização e letramento visto que todo aluno tem suas singularidades, enquanto alfabetizandos e como indivíduos em processo de aprendizagem. Os professores devem desenvolver estratégias que integrem toda a turma, ainda que algumas atividades sejam adaptadas para os alunos com TEA.

4 Resultados e Discussões

O estudo possibilitou conhecer e refletir sobre as práticas atuais de alfabetização e letramento no contexto do TEA, bem como contribuiu para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas cada vez mais eficazes e inclusivas. O processo de alfaletrar direcionado para alunos com autismo, é uma tarefa extremamente complexa, que requer conhecimentos específicos e um posicionamento reflexivo por parte do professor. Bereoff (1994, p.11) ressalta que "educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e a competência profissional". Assim, educar a criança autista faz se necessário que o professor reinvente sua prática a cada dia, pois, desafios bem como seus conceitos e a maneira de avaliar.

5 Considerações Finais

Assim, podemos compreender e refletir acerca de como o processo de aprendizagem na alfabetização e letramento é permeado por desafios, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar resultados significativos na alfabetização de alunos com TEA. Estamos cientes de que sempre há obstáculos para alfabetizar uma criança, seja ela com ou sem necessidades educacionais especiais, pois nem todas aprendem da mesma forma e com a mesma metodologia,

No entanto, quando falamos do processo de alfabetizar uma criança autista na escola regular, percebemos que essa ação requer mais dedicação e empenho tanto do docente quanto da comunidade escolar, que inclui a família e outros profissionais, com o objetivo de promover a aprendizagem mútua.

Palavras-chave: TEA (Transtorno do Espectro Austista); alfabetização no TEA; dificuldades de alfabetização.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em > https://institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf < 10 set. 2024.

BEREOHFF, Ana Maria P**. Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991 s/pág.

GUEDES, N. P. S; TADA, I. N. C**.** A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Revista Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Brasília, v.31. Disponível em > https://www.scielo.br/j/ptp/a/wHQxZZWnLQKtnJS447QfpFb/?format=pdf&lang=pt < 12 set. 2024.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 303-309, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wHQxZZWnLQKtnJS447QfpFb/?format=pdf&lang=pt.> Acesso em: 12 set. 2024.

JADE AUTISM**. Direitos dos autista**: leis que garantem o direito educacional de pessoas autista**,** 2022. Disponível em: https://jadeautism.com/direitos-dos-autistas-leis-que-garantem-o-direito-educacional/. Acesso em: 09 set. 2024.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa – o que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração.** São Paulo: Olho d'Água, 2005.

SABERES e práticas da inclusão. **Dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo.** Brasília: MEC, Seep, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, L. C. da; FRIGHETTO, A. M; SANTOS, J. C. dos. O autismo e o lúdico. **Revista Nativa – Revista de ciências sociais do norte do Mato Grosso**, v. 1. n. 2, 2013. Disponível em: <http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/view/81/pdf.>. Acesso em: 10 set. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. O fetichismo da mercadoria em Slogans e Propagandas. **Revista Comunicação Midiática,** v. 9, n. 2, p. 12-28, 2014.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRyZPNmTywqF5F/?format=pdf&lang=>. Acesso em 10 de set. 2024.

AS VOZES DAS PROFESSORAS SOBRE A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO NORTE

Fabíola Mirelly Silva dos Santos[37]
Alessandra Miranda Mendes Soares[38]

1 Introdução

Este estudo destina-se a analisar as vozes das professoras para promover inclusão nas salas de aula da Educação Infantil no Rio Grande do Norte, considerando os desafios, enfrentados na missão para compreender e incluir crianças com deficiência, visto que uma educação inclusiva oferece oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, independente das limitações que possam apresentar.

Esta pesquisa está consubstanciada na Declaração de Salamanca, um documento criado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca, Espanha, cujo objetivo é fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. O documento traz a educação inclusiva como a possibilidade de reforçar a ideia de educação para todos. Na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, diz que a educação é direito de todos e garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No decorrer deste trabalho serão apresentados dados de uma pesquisa qualitativa, realizada com a aplicação de um questionário com professoras do Centro de Municipal da Educação Infantil em um município do Estado do Rio Grande Do Norte.

2 Metodologia

Esta pesquisa foi baseada em estudos, pesquisas, observações e elaboração de um questionário de caráter qualitativo, para investigar os fatores que ocasionam a dificuldade de implementar uma educação inclusiva. A metodologia escolhida foi o estudo de caso com 6 professoras do Centro Municipal da Educação Infantil. Foi utilizado como instrumento da pesquisa um formulário *online* (*Google Forms*), disponibilizado no período de 12 a 13 de setembro de 2024, com 10 questões para análise dos dados. Os estudos foram complementados com pesquisas bibliográficas relacionadas ao assunto pesquisado.

3 Fundamentação Teórica

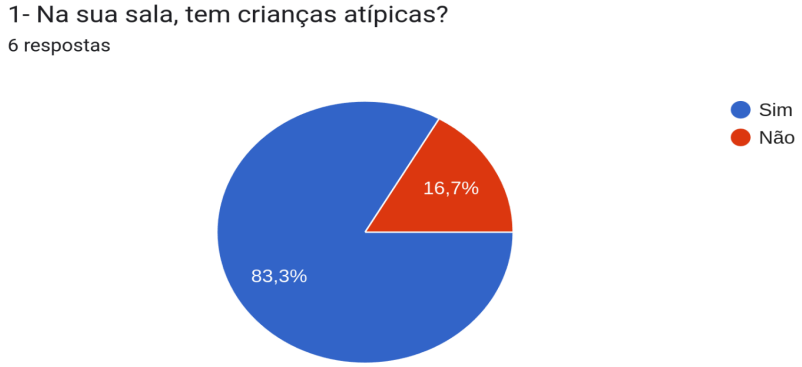
[37]Universidade Federal Rural Rural do Semi-Árido- UFERSA, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade - GEPEIA, mirellyfabiola@gmail.com;
[38]Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade - GEPEIA, alesandrasoares@ufersa.edu.br.

O conceito de inclusão é garantir a todas as pessoas com deficiência que antes eram deixadas de lado, excluídas, invisíveis, tenham as mesmas oportunidades educativas, enquanto cidadãos. Incluir uma pessoa com deficiência vai além de falar de sua condição, afirmar que a respeita e a ouve, é conhecer sua condição sem tratá-la de forma diferente, sem olhar ou dirigir-se a ele(a) de forma diferente em comparação às outras pessoas. Não os vê como pessoas que sempre precisam de ajuda ou suporte, nem estigmatizar as pessoas dependentes.

Segundo Mantoan (2003), em seu livro "Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?", para ensinar a turma toda, parte-se do pressuposto de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além disso, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringe o processo de ensino, como comumente se deixa acontecer.

> Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o déficit da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança (Bénard da Costa, 1996, p. 153).

4 Resultados e Discussões



Como indica o gráfico, grande parte das professoras possuem estudantes com necessidades especiais. O método de ensino das professoras é baseado principalmente na ludicidade através de música, danças, jogos, brincadeiras, pinturas etc. Todas têm o desejo de realizar uma especialização, porém não é ofertado. Quase todas as tarefas são adaptadas às necessidades das crianças com a valorização do conhecimento prévio.

Das 6 participantes da pesquisa, somente 1 têm formação em outra área, que é relacionada às ciências exatas. A formação das demais é em pedagogia, educação infantil e séries iniciais.

Notou-se que as professoras buscam estimular os estudantes com necessidades, ajudando-os assim a vencer as barreiras que dificultam sua aprendizagem. No entanto, percebe-se que as educadoras se sentem desestimuladas por não terem acesso a materiais específicos para trabalhar com as crianças.

5 Considerações Finais

Conclui-se que são muitos os fatores que impedem que haja uma educação inclusiva nas salas de aula. Observa-se que os professores não têm uma formação ou especialização, porém procuram dentro de suas possibilidades, ajudar estes alunos. O fato é que o processo de inclusão nas salas de aula não depende só dos educadores, e estes necessitam da colaboração dos pais e dos outros agentes da escola. Sendo assim, faz-se necessária a criação de políticas destinadas ao aperfeiçoamento do trabalho do educador.

A finalidade para produção do trabalho foi a busca para oferecer reflexões para possibilitar suporte aos professores, para que eles possam ajudar no desenvolvimento e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais, entender os fatores que dificultam isso e procurar alternativas para resolvê-lo. Lidar com a sala de aula com muitos alunos já não é fácil, e com uma criança/adolescente atípico fica ainda mais difícil. O estudante merece uma atenção maior, é perceptível que muitos educadores não possuem entendimento das particularidades destes estudantes, uma vez que este assunto não fez parte do seu processo de formação.

É válido afirmar que as leis devem ser feitas e seguidas, pois de nada adianta que estejam presentes em documentos se não forem praticadas nas escolas.

Palavras-chave: professores; educação infantil; inclusão; especialização.

Referências

BÉNARD DA COSTA, Ana Maria. A escola inclusiva: do conceito à prática. **Inovação**, v. 9, n. 1-2, p. 151-163, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação,**, v. XVI, nº 1, 2008, p. 5 – 20. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstreams/f72de79a-159a-432d-bbde-137ec0cf4a03/download > . Acesso em: 06 set. 2024

INTENSIVA Cursos. **Educação inclusiva:** conheça a importância. Disponível em: <https://www.intensivacursos.com.br/blog/educacao-inclusiva-conheca-a-importancia/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw_4S3BhAAEiwA_64YhvtLsdI4N2LD-CLjj5QiB8yMqh02JvfhtXmW5VP6q9_VPV5ufhVMCxoCNXEQAvD_BwE.> Acesso em: 06 set. 2024.

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

NOVO NÚÑEZ, Benigno. **28 anos da Declaração de Salamanca.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/direito/28-anos-da-declaracao-de-salamanca.htm.> Acesso em: 5 set. 2024.

O QUE é educação inclusiva? **Diversa**, 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/?ref=15034>. Acesso em: 5 set. 2024.

MARTINEZ , Andréia Pereira de Araújo. O que trata a BNCC acerca da educação inclusiva. **Rede Pedagógica**, 2020. Disponível em: <https://www.redepedagogica.com.br/post/o-que-trata-a-bncc-acerca-da-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva.> Acesso em: 8 set. 2024.

SILVA, Alberto José. CARVALHO, Francisco Gilton Borges. A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular**. JUS.COM.BR,** 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/60496/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-escola-regular.> Acesso em: 7 set. 2024.

IDENTIDADE, HISTÓRIA E ACERVO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES: UM RECORTE RACIAL

Robson Raimundo da Silva Brito[39]
Adriene de Souza Araújo[40]
Ana Maria Pereira Aires[41]

1 Introdução

O presente trabalho advém do projeto de pesquisa "Da possibilidade da criança negra se ver representada: um estudo sobre as bibliotecas e os empréstimos de livros de literatura infanto-juvenil negra em escolas do RN-central" e tem por objetivo apresentar as condições históricas que determinaram as identidades, espaços e acervos das bibliotecas escolares e o acervo racial negro. Este trabalho oportuniza conhecer as escolas públicas, as bibliotecas escolares e a sua realidade, contribuindo para entender a sua história e a composição e organização do acervo racial negro.

2 Metodologia

A abordagem utilizada foi a qualitativa, por entendermos ser a mais adequada na apreensão, análise e compreensão da realidade problematizada (Minayo, 1998). Para a inteligibilidade dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Visitamos oito escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da região central do Rio Grande do Norte e realizamos observações, contamos o acervo, focando nas obras de literatura negra e aplicamos um questionário com as responsáveis pelas bibliotecas/salas de leitura. Para o resguardo da identidade das colaboradoras, atribuímos um E (Escola), acrescido de um número cardinal indicativo da ordem das visitas às escolas e bibliotecas.

3 Fundamentação Teórica

Para o processo de análise e o alcance dos objetivos fizemos estudos teóricos centrando nas categorias que sustentam a pesquisa, ou seja, biblioteca escolar (Campello, 2002); estudos críticos emancipatórios (Santos, 2007; Freire, 2000); interculturalidade crítica, colonização, decolonização (Fanon, 2008; Gomes, 2006; Mignolo, 2017; Quijano, 2010) e educação étnico-racial (Lei 10.639/2003; Resolução 01/2004). Esses fundamentos questionam ideias construídas através de uma única via, o paradigma colonial eurocêntrico, historicamente hegemônico e racista. Esse modelo de racionalidade silenciou, nos currículos escolares e na literatura infantil, os saberes produzidos pelas diversas populações negras.

4 Resultados e Discussões

Partimos do entendimento de que os espaços das bibliotecas escolas devem ser organizados de forma a refletir a diversidade racial, patrimonial e cultural da sociedade,

[39]UFERSA, EDUCLIN, robson.brito@alunos.ufersa.edu.br;
[40]UFERSA, EDUCLIN, adriene.araujo@alunos.ufersa.edu.br;
[41]UFERSA, EDUCLIN, ana.aires@ufersa.edu.br.

também ser um local de memória e, ainda, um lugar de criação e troca de experiências (Campello, 2002). Nesse sentido, o seu acervo deve ser plural, pedagógico e representativo, no sentido de abranger todos os sujeitos em formação escolar, sem distinções. Mas, as bibliotecas escolares carregam as marcas da exclusão, sustentadas por uma cultura hegemônica que muitas vezes restringe o os acervos representativos da pluralidade nacional, constituída de brancos, negros e indígenas, perpetuando o racismo e o preconceito em relação aos saberes produzidos pelos povos negros.

Em relação ao histórico das bibliotecas escolares investigadas, não foram disponibilizados para o grupo de pesquisadores, no decorrer das visitas, documentos de registros ou projetos arquitetônicos e de criação. Também não tivemos acesso a fotos ou relatórios de inaugurações. Essas ausências se justificam quando, através dos questionários, foi dito que tais bibliotecas, com uma exceção, são adequações de espaços já existentes nas escolas.

A exceção se constitui em uma reforma, considerando que ela foi previamente pensada, para oportunizar a escola ter uma biblioteca escolar. As outras, a partir dos relatos, foram adaptações feitas para o funcionamento de uma sala de leitura. A E1, por exemplo, afirmou que “houve uma adaptação de uma sala que deveria ser de informática”, mas ficou “estreita e nem permite fazer um bom círculo com as crianças”. Do mesmo modo, a E2 relatou que “antes, a sala de leitura era uma sala de aula”, mas a necessidade do espaço para funcionar a biblioteca foi devido “ao grande volume de materiais/acervos”. A E4 também explicou que o espaço da biblioteca foi uma adaptação, antes “era uma sala de aula e em 2023 a escola foi contemplada com o Programa Sala de Leitura, recebendo recursos para aquisição de materiais”. Da mesma forma a E7 falou que “o espaço onde funciona a biblioteca é uma sala de aula que foi adaptada”.

As gestoras dessas bibliotecas/salas de leitura não mencionaram de forma clara as finalidades literárias dos espaços, nem as suas histórias, colaborando com a ausência de saber, própria da biblioteca. Essas ausências depõem contra a lógica institucional e histórica para a qual foi pensada as bibliotecas escolares, fato que perpetua a compreensão de que os espaços literários podem ser criados de qualquer forma e funcionar precariamente, o que não contribui para a construção de habilidades de leitura e de encontros com acervos diversos, a exemplo da literatura negra, contribuindo para perpetuar a lógica colonial.

Somente a E3 falou, através do questionário, que “o espaço é adequado e suficiente para acomodar o acervo literário da escola”, permitindo criar um ambiente agradável para os estudantes. A biblioteca possui um total de 1.196 livros, sendo 145 de literatura negra, ou seja 12,12%. A professora responsável pela biblioteca falou que, mesmo o acervo não estando organizado “por temas específicos e sociais [devido ao] pouco tempo de criação da biblioteca [...] há condições favoráveis ao trabalho de inclusão da diversidade cultural brasileira, apesar do limitado acervo de literatura negra e da organização ainda em processo". Acreditamos, pelo aceno das responsáveis pelas bibliotecas, que há um despertar para o trabalho literário que considera as questões raciais negras, uma abertura para a descolonização e a emancipação.

5 Considerações Finais

A análise revela que a maioria dos espaços destinados às bibliotecas/salas de leitura foram adaptações de ambientes originalmente projetados para outras finalidades, como salas de aula, de informática e outras. Essa realidade, associada à falta de planejamento para esses

espaços, reflete uma limitação estrutural que compromete o potencial das bibliotecas em promover a inclusão das diferentes culturas, especialmente as de origem afrodescendentes. A ausência de uma organização dos acervos e de uma infraestrutura planejada agrava o problema, no sentido de vê-la como lugar de aprendizagem, de pesquisa, de descoberta da pluralidade identitária e cultural brasileira.

Palavras-chave: Literatura Negra; Bibliotecas Escolares; Representatividade Racial.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luiz A Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Persona, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFRA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.17666/329402/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

LUZ, CÂMERA, REFLEXÃO: A AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa Bezerra dos Santos[42]
Jacyene Melo de Oliveira Araújo[43]

1 Introdução

Na minha prática como Educadora Infantil e Professora da Educação Especial, na rede municipal e estadual, respectivamente, vejo o quanto a inserção de crianças com deficiência, cada vez mais cedo, são vistas como desafio pelos colegas de profissão.

Segundo o Censo Escolar 2022 houve um aumento significativo na proporção do número de matrículas na Educação Infantil de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades incluídos em classes comuns entre 2018 e 2023 (Brasil, 2023).

Atuando na Educação Infantil, tendo uma criança com TEA matriculada na turma, filmamos alguns momentos da rotina com o objetivo de apresentar à família as conquistas e potencialidades da criança, no entanto também foi possível observar alguns pontos que poderiam melhorar na nossa prática. Frente a isso nos perguntamos "Como o processo de autoscopia utilizado como ferramenta na formação docente auxilia na mudança e/ou permanência das práticas pedagógicas de professores de criança(s) com TEA na Educação Infantil?"

A pesquisa em andamento tem como objetivo principal investigar como o processo de autoscopia utilizado como ferramenta na formação docente auxilia na prática pedagógica de professores de crianças com TEA. De forma específica, o estudo visa identificar as demandas formativas da professor(a) e auxiliar com relação a prática pedagógica com crianças com TEA; planejar, colaborativamente, a partir da autoscopia da prática docente uma proposta interventiva, que auxilie o fazer docente de professoras de crianças com TEA; e avaliar os efeitos da autoscopia na prática docente.

2 Percurso metodológico

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, a luz da pesquisa-ação, que promove a participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos), considerada eminentemente pedagógica no processo de reflexão e ação tornando possível a organização, elaboração em parceria de algo novo e implementação de ações educativas voltados para a inclusão, que possam apontar para a melhoria de uma dada situação (Braun, 2020; Franco, 2005).

Baseando-se na ideia que a pesquisa - ação apresenta uma flexibilidade e não apresenta momentos ordenados, destacamos que o andamento da pesquisa norteia-se no modelo de espirais cíclicas e de processos pedagógicos intermediários (Franco, 2005; Nascimento,

[42]Pedagoga - UFRN; Educadora Infantil da Rede Municipal de Natal; Professora da Educação Especial da Rede Estadual do RN; e Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEESp) do Centro de Educação/UFRN. E-mail: laribs18@gmail.com;
[43]Pedagoga - UFRN; Mestre e Doutora em Educação - PPGEd/UFRN; e Professora Associado IV do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) e do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEESp) do Centro de Educação/UFRN. E-mail: jacyenearaujo@gmail.com.

2022), definimos em 4 fases: exploratória, diagnóstica, ação-reflexivo-formativa, e analítico-avaliativa.

A pesquisa está sendo realizada em uma turma do nível IV de um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Natal, tendo como participantes a professora e estagiária da turma que acompanha a(s) criança(s) com TEA nela matriculada(s), que também está sendo participante(s) da pesquisa.

3 Fundamentação Teórica

Um dos principais desafios a efetiva inclusão de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é a precariedade na formação continuada dos professores que atendem esse público (Camargo *et al*., 2020).

Schon (2000), afirma que o docente deve manter como regular a postura reflexiva embasada na prática do seu dia a dia. Essa atitude reflexiva do professor acerca da sua prática docente, nos leva a ferramenta da autoscopia, que através de uma situação pedagógica registrada em vídeo o professor tem a oportunidade de observar a si próprio tomando consciência de lacunas que possam existir em sua ação, possibilitando a ressignificação da prática tal processo é acompanhado por um supervisor ou outro docente que conduz a reflexão do seu desempenho (Nunes, *et al*., 2020; Ferraz, *et al*, 2019).

Realizamos uma análise das produções nacionais publicadas no período de 2013 - 2023, em nível de mestrado e doutorado, tanto acadêmico, quanto profissional, depositado nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Portal Capes de Dissertações e Teses. Nossa busca gerou um número de 3 estudos: 2 dissertações e 1 tese (Souza, 2019; Pereira, 2014; Silva, 2022).

4 Resultados e Discussões

O estudo trata de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento, os resultados e discussão aqui são pretensões traçadas a partir de resultados já obtidos em pesquisas baseadas em evidências.

A literatura contemporânea tem apresentado com mais frequência uso das técnicas e dos procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada de professores(Soares, *et al.*, 2020).

O número de estudos rastreados na análise bibliográfica, mostra que a quantidade de pesquisas que utilizam a autoscopia como ferramenta na formação docente de professores da Educação Infantil que tenham crianças com TEA matriculadas em sua turma é reduzido. Corroborando com os achados de Nunes e colaboradores (2020),Santana e Maekawa (2023), mostraram como o número de estudos que ligam a Educação Infantil e a Educação Especial ainda é pequeno.

5 (In)Conclusões

Vislumbra-se que o uso da autoscopia possibilite aos professores envolvidos a oportunidade de serem formados a partir das demandas apresentadas por suas crianças, identificando aspectos a melhorar, assim como, os comportamentos a serem mantidos e potencialidades no seu desempenho pedagógico. O desenvolvimento do estudo vai colaborar agregando ao número de pesquisas que relacionam a Educação Infantil à Educação Especial.

Palavras-chave: educação especial; autoscopia; Transtorno do Espectro Autista; educação infantil; formação docente.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRAUN, Patrícia. A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre educação especial. *In*: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2020, p. 89-104.

CAMARGO, S.P.H.,Silva, *et al*. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, 36, e214220, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-970220 05000300011>. Acesso em: 26 ago. 2024.

FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L.G.; FERREIRA, L.G. Ressignificação da Prática Pedagógica: Contribuições da Autoscopia para a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. v. 7, p. 222-237, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9846.> Acesso em: Dez. 2019.

NASCIMENTO, Gabriella Pereira do. **Formação, saberes e trabalho docente**: reflexão sobre as práticas pedagógicas no atendimento educacional hospitalar e domiciliar do RN. Natal, 2022. 152f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente .1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

PEREIRA, Débora Mara. **Analise dos efeitos de um plano de ensino individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; MAEKAWA, Elisangela Mitiko Higa Kubota. Educação Especial na Educação Infantil: uma Revisão Sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 53–62, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n1p53-62. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9397.> Acesso em: 25 set. 2024.

SILVA**,** T. M**. Desenho Universal da Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos TEA**, 2022. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.2022.

SOARES, Francisca M. G. Cabral. et al. **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, p. 135 – 170.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.** 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019

ALFABETIZAÇÃO ACOLHEDORA E INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TDAH

Bianca Silva de Oliveira [44]
Ângela Maria Andrade Vale[45]

1 Introdução

A alfabetização é um processo importante na vida de cada indivíduo, pois é por meio dela que se inicia o processo de escolarização que favorece a aquisição e o desenvolvimento da escrita. Considerando os inúmeros desafios de cada criança, o que implica diferentes formas de ensinar, é necessário que se adote uma perspectiva de alfabetização de forma inclusiva também para crianças com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Tal observação parte de uma preocupação desenvolvida no curso de Pedagogia, diante das demandas observadas em contextos escolares, sobretudo nos estágios do curso (obrigatórios ou não). Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar possibilidades metodológicas de alfabetização inclusiva para crianças com TDAH, considerando publicações realizadas por especialistas da área. O referencial teórico ancora-se nas teorias de Freinet (2004); Ferreiro (1996), Freire (1996); assim como Barros *et al* (2022), que nos traz resultados de uma pesquisa acerca da alfabetização e inclusão de crianças com TDAH.

2 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, assume-se a pesquisa do tipo bibliográfica, uma vez que a partir de estudos teóricos podemos mapear discussões sobre o processo de alfabetização em crianças com TDAH. A respeito da pesquisa bibliográfica, ela se caracteriza como "O levantamento de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico, o que necessita uma análise pelo pesquisador e tem como objetivo analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico" (Souza et al, 2021, p. 03). Dessa forma, realizamos o levantamento bibliográfico através da plataforma SciELO, assim como no acervo do portal de periódicos da Capes utilizando temas centrais como *alfabetização; inclusão* e *TDAH*, possibilitando a análise de métodos de ensino desenvolvidos por meio de estudos em obras publicadas como artigos, teses e livros.

Para este trabalho foram utilizadas como *corpus* as pesquisas de Silva (2000), Pereira (2009), Souza (2021), Soares (2017), Barros (2022), Célestin Freinet (2002), Freire (1996), Ferreiro (1996). O mapeamento das discussões dessas obras permite ao pesquisador desenvolver a análise de processos de alfabetização inclusiva em contextos de sala de aula.

3 Fundamentação Teórica

[44]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, biancsilva462@gmail.com;
[45]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), GT 1 - Educação Infantil, Diversidades e Inclusão, angelavale710@gmail.com.

Soares (2017) define o processo de alfabetização como "[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita." Na escola, o sujeito desenvolve e adquire novos conhecimentos formais, possibilitando relacionar o letramento e a alfabetização em um conjunto de práticas sociais. Atrelado a isso, é importante pensar a alfabetização vinculada à perspectiva da educação inclusiva, que assegura ao indivíduo o direito a uma educação justa e de qualidade, formando professores para o contexto de inclusão e garantindo a alfabetização de todos, sem exceção. Portanto, destacamos nosso olhar de pesquisador para crianças com TDAH, Barros et al (2022) conceitua: "é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pela dificuldade em manter a atenção em atividades do dia a dia, como atividade escolar que exija atenção, concentração, fala e motricidade." Buscamos apontar caminhos que norteiam a inclusão na sala de aula, haja vista que o processo de alfabetização precisa abranger a todos os educandos, independente de suas dificuldades.

Por meio dos estudos teóricos, percorremos discussões acerca da alfabetização inclusiva por autores como Célestin Freinet (2002), assim como Freire (1996) que nos remete a uma educação que possibilita que o educador propicie meios para construção de um educando reflexivo e crítico. Para Ferreiro (1996) o processo de alfabetização é construído gradativamente, levando em consideração as pequenas aprendizagens do aluno. Por fim, Barros et al (2022) apresenta como um dos resultados de sua pesquisa que "Os professores participem de formações e façam cursos específicos para alfabetização de crianças com TDAH." Sendo assim, para que esse direito seja efetivado na prática é necessário que haja uma verdadeira inclusão no contexto educacional, levando em consideração as necessidades individuais do educando com TDAH.

4 Resultados e Discussões

Por meio de tais estudos bibliográficos, resolvemos destacar os principais resultados encontrados.

Quadro 1 – Principais resultados dos autores:

Célestin Freinet (2002)	Materiais pedagógicos lúdicos que envolvam a prática do professor e as necessidades dos alunos.
Freire (1996)	Propiciar um ambiente seguro em que o professor e o aluno aprendam juntos em uma construção.
Ferreiro (1996)	Exercer um olhar observador para o aluno, levando em consideração suas especificidades e dificuldades.
Barros et al (2022)	Flexibilização do currículo e o Plano Individualizado de Ensino (PEI), garantindo as adaptações necessárias para os educandos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dessa forma, por meio da análise desenvolvida sobre os estudos de Freinet (2002), a prática de utilizar materiais lúdicos proporciona uma aprendizagem inclusiva, atrativa para as crianças com TDAH; é um processo de alfabetização acolhedor. Ademais, a análise das obras publicadas de Freire (1996) possibilita aos profissionais da educação a compreensão da importância de propiciar um ambiente seguro em que o professor e o aluno aprendam juntos em uma construção do conhecimento, didático, social e cultural. Um ambiente seguro se caracteriza como um espaço em que o aluno possa enxergar seu potencial e se sinta livre para errar e refazer.

Segundo Ferreiro (1996), é necessário exercer um olhar observador para o aluno, levando em consideração suas especificidades e dificuldades, no qual observa-se o comportamento, interação com as outras crianças, a independência, entre outros fatores que auxilie o docente na prática do planejamento adaptado e equitativo. Nesse sentido também destacamos Barros et al (2022), o qual fundamenta sua pesquisa com a análise do Plano Educacional Individualizado (PEI, que se torna fundamental para promover a inclusão, assim como a flexibilização do currículo educacional. o plano individualizado é fundamental nas instituições de ensino que promovem a inclusão e a organização do ambiente para as crianças com deficiências.

5 Considerações Finais

Portanto, concluímos de forma sucinta que é necessário que o professor elabore materiais didáticos lúdicos que atendam às necessidades dos alunos; exerça um olhar observador para as dificuldades e especificidades dos educandos, construindo um espaço seguro de aprendizagem e a relação professor - aluno como constituintes desse processo de alfabetização. Assim como é importante que o professor busque estratégias de flexibilização do currículo e a utilização do PEI para os educandos com necessidades educacionais.

Palavras-chave: alfabetização; crianças; TDAH.

Referências

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**: guia completo e atualizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROS, Laiane Da Silva et al.. **Alfabetização e inclusão de crianças com tdah.** Anais VIII Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89321>. Acesso em: 25 set. 2024.

FREINET, C. **Técnicas Freinet na Escola Moderna**. Editorial Estampa, Portugal, 1964.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, *[S. l.]*, v. 31, n. 64, p. e07[2021], 2021. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14368.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

INFÂNCIA, ESCOLA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Matteus Vinicius Gomes Luz[46]
Blenda Priscila Alencar da Silva[47]

Pensar nas relações étnico-raciais no Brasil é reconhecer as contradições da nossa formação histórica, social e cultural. Em instituições escolares, abordar as multiplicidades e diversidades étnico-raciais e oferecer contextos coletivos de qualidade tornam-se cruciais para a construção de identidades, pertencimento, respeito e o combate à discriminação e o preconceito existente em nosso país.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 ocorre a alteração do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e determina que "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003, p. 21). Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) elaborou documentos para a implementação da lei nas instituições escolares, práticas e formação dos professores.

Diante dessa perspectiva e por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo baseando-se no método de pesquisa documental, delimitamos como objetivo apresentar reflexões acerca do que documentos oficiais nos dizem sobre as instituições escolares, a infância e as relações étnico-raciais na educação a partir do ano de 2003.

Com a regulamentação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2004, implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que segundo o parecer do CNE/CP 003/2004 no seu Art.2º.

> Constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (Brasil, 2004, p. 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) apresenta um novo caminho para a educação que visa a representatividade negra, descolonizando a imagem do negro escravizado e afirmam que as instituições escolares devem garantir o direito de aprender sem que as crianças neguem a si mesmos e ao seu grupo étnico-racial.

Para efetivar e garantir as mudanças que as diretrizes para educação das relações étnico-raciais apresentam, são elencadas algumas determinações relacionadas sobre como se deve trabalhar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também a

[46]Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); GT1- Educação Infantil, diversidade e inclusão. E-mail: matteusluz@gmail.com;
[47] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); GT1- Educação Infantil, diversidade e inclusão. E-mail: blenda.priiscylla@gmail.com.

efetivação de datas significativas para o movimento negro, além da verdadeira história dos povos africanos.

Na busca de objetivar as discussões que envolvem a educação e relações étnico-raciais, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade lança o livro intitulado Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03 que reúnem reflexões acerca da implementação da lei e aborda luta histórica de movimentos sociais negros, o racismo no cotidiano escolar e o respeito e aproximação ao mundo africano.

Outro documento elaborado pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade foram as ‘’Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais’’, no ano de 2006, que foi resultado de estudos e construção com diversos grupos de trabalho. O documento expõe o Plano de Ação: Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira abordando todas as etapas e modalidades de ensino buscando contribuir para uma educação antirracista.

Ao coordenar e tratar sobre a infância e a Educação Infantil, a professora Patrícia Santana apresenta processos desta etapa no Brasil, dando ênfase à infância das crianças negras, que por muitos anos não tinham o direito de estudar, a realidade dessas crianças era o trabalho escravo infantil. Com o passar do tempo, os movimentos feministas e negros lutaram por mais creches e pré-escolas inclusivas. Nesse sentido, “a infância é colocada na agenda pública, entendendo a criança como sujeito de direitos, reforçando a concepção da criança cidadã, da infância como tempo de vivência plena de direitos” (Brasil, 2006, p. 36).

Construindo referenciais para abordagem das temáticas étnico-raciais na educação, o último ponto elencado por Brasil (2006) aborda o cuidar e educar por meio do afeto e da construção de uma boa relação com a família, respeitando a diversidade étnico-racial para a quebra de padrões predominantes na escola, para assim evidenciar a cultura de todos sem discriminar. Assim, “valorizar esse aspecto da cultura trazido pelas crianças negras, supõe observação cuidadosa por parte das educadoras” (Brasil, 2006).

> Faz-se necessário que tanto as educadoras quanto as crianças e seus familiares tenham acesso aos conhecimentos que explicam a existência das diferentes características físicas das pessoas, os diferentes tons de cor da pele, as diferentes texturas dos cabelos e formato do nariz, buscando valorizar tais diversidades (Brasil, 2006, p. 47).

Conhecer para respeitar é uma reflexão que a professora apresenta ao falar sobre a educação infantil, uma vez que desde criança temos que ser respeitados e valorizados e, como foi discutido no documento, as infâncias negras são podadas ao longo de tempo e, mesmo com a criação de leis, os direitos continuam sendo negados e se não existir uma intervenção efetiva, o ciclo se repetirá.

No ano de 2008, a Lei 10.639/03 é alterada com a homologação da Lei 11.645/08, que inclui nos estabelecimentos de ensino público ou privado a obrigatoriedade do estudo sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Após dez anos de homologação da Lei 10.639/03, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em parceria com diversos órgãos governamentais e não governamentais, elaborou o Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, visando contribuir para a efetivação da lei.

> O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (Brasil, 2013, p. 19).

Ao pesquisar sobre infância, escola e questões étnico-raciais entendemos que, quando se pensa sobre a importância e as influências dessas áreas na formação dos sujeitos – que são colocados à margem em algumas fases da vida –, é destacado como esta relação de colaboração pode mudar a realidade. Objetivando combater ações racistas, estas leis afirmativas reconhecem a escola como ambiente de formação de cidadãos e a necessidade da promoção e valorização das matrizes culturais afro-brasileiras.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; ambiente escolar; legislação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática" História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, p. 1-1, 2008.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista** : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação**. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2013.

GT 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA



A TENDA DA LEITURA COMO FERRAMENTA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NO ESTÁGIO I

Érica da Silva Guimarães[48]
Pollyana Maria da Costa[49]

1 Introdução

A partir da nossa semana de observação do Estágio Supervisionado I, percebemos que a leitura era pouco trabalhada em sala de aula. Sabendo da importância da leitura lúdica, principalmente nessa fase da educação infantil, pensamos em desenvolver uma atividade que tivesse a leitura como centro. Foi então que chegamos à "Tenda da leitura".

O nosso objetivo, foi proporcionar às crianças um momento de experimentação com a leitura e a imaginação. E identificar como elas se comportam diante da leitura, se elas participam interagindo, comentando suas experiências e se elas conseguiriam interpretar aquilo que foi lido.

A história escolhida para contar foi a de João e Maria, pois além de ensinar valores como a coragem, ainda ensina como usar a inteligência para superar adversidades. As crianças ficaram muito encantadas com a tenda e amaram a história, interagiram muito conosco. Ao longo de toda história fomos fazendo perguntas para instigar a curiosidade e participação delas.

Após a contação da história fizemos o reconto, instigando as crianças a completarem partes da história. E logo depois pedimos que elas fizessem um desenho da parte da história que mais gostaram. E também solicitamos que elas apresentassem seus desenhos explicando o que tinham desenhado. Uns desenharam a casinha de doces e outros optaram por desenhar os personagens da história.

A tenda da leitura é uma ferramenta que proporciona às crianças um ambiente acolhedor, estimulando a criatividade e a imaginação e tornando a experiência da leitura ainda mais prazerosa. Desse modo, desperta o interesse dos pequenos pela leitura desde cedo. A leitura na infância se torna de fundamental importância porque estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional, melhora o vocabulário da criança, o raciocínio e a capacidade de interpretação. Além disso, livros podem ajudar a desenvolver a empatia e o entendimento emocional.

2 Metodologia

O presente estudo, por possibilitar uma discussão, em que os sujeitos participantes se inserem no universo pesquisa, se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa. Para tanto, consta de um relato de experiência de ensino desenvolvido durante a intervenção do Estágio

[48]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), GT 2 - Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, ericaguimaraes@alu.uern.br;
[49]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),GT 2 - Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, pollyanamaria@alu.uern.br.

Supervisionado I, do curso de pedagogia em uma turma da creche II, em uma Escola da rede Municipal, da cidade de Assú/RN.

Para a construção da tenda da leitura foi utilizado um tecido grande para formar a base do teto da tenda. Utilizamos o ventilador de parede como suporte para segurar o tecido. Também usamos outro tecido no chão, servindo como tapete para sentarmos em cima. Além disso, também fizemos uma espécie de placa com o nome "Tenda da leitura" e um painel de E.V.A com três bonequinhos escrito "Era uma vez". Ademais, para ornamentação da tenda foi utilizado um baú feito de palha, com vários livros dentro e também dois bonecos de pano. Além, claro, do nosso livro escolhido de João e Maria.

3 Fundamentação Teórica

A contação de histórias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, estando presente desde os primeiros anos de vida, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. A leitura, como parte essencial do cotidiano das crianças, não apenas estimula o imaginário, mas também favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Como afirma Alves (s.d), 'ler é dar asas à imaginação', e é justamente através das histórias que as crianças são capazes de explorar universos fantásticos e experimentar a liberdade criativa que a leitura proporciona. Ao mergulharem nas narrativas, elas não apenas desenvolvem a imaginação, mas também enriquecem seu repertório cultural e emocional, tornando-se participantes ativas do processo de construção de conhecimento.

De acordo com Piaget (1976), 'a leitura oferece à criança um meio de se distanciar do imediato e de refletir sobre outros mundos, realidades e possibilidades, favorecendo o desenvolvimento cognitivo'. No projeto 'Tenda da Leitura', essa ideia é essencial, pois as histórias não apenas transportam as crianças para universos imaginários, mas também estimulam habilidades cognitivas e reflexivas, promovendo o desenvolvimento integral desde a Educação Infantil. Montessori (1996) afirma que:

> A criança é uma artista do desenvolvimento, uma pequena fábrica de imitação. A leitura, então, é um dos maiores presentes que podemos dar a uma criança, pois não apenas desenvolve sua capacidade de imaginar e criar, mas também lhe proporciona uma janela para o mundo dos pensamentos e emoções dos outros. Através dos livros, a criança pode expandir suas experiências, compreendendo o mundo de formas que vão além da sua experiência imediata.

A prática da contação de histórias, por sua vez, é vista como uma poderosa ferramenta pedagógica, que estimula a imaginação e a criatividade das crianças, além de promover o desenvolvimento da linguagem oral. Para Bettelheim (1980), os contos de fadas exercem uma função importante no desenvolvimento psíquico das crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de lidar com emoções complexas de maneira simbólica, através dos personagens e dos desafios que eles enfrentam nas narrativas. Além de promover um vocabulário linguístico mais amplo e enriquecedor.

4 Resultados e Discussões

Os resultados obtidos com a implementação do projeto 'Tenda da Leitura' foram

altamente positivos. As crianças participaram com entusiasmo das atividades, demonstrando um elevado nível de engajamento e prazer durante a contação de histórias, a montagem da tenda e a interação com as narrativas contribuíram para criar um ambiente mágico, acolhedor, que cativou a imaginação dos pequenos e favoreceu uma experiência enriquecedora.

Observou-se que a contação de histórias não apenas proporcionou momentos de diversão, mas também despertou um profundo encantamento nas crianças. Este encantamento é crucial, pois estimula a curiosidade e o interesse pela leitura, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

5 Considerações Finais

Momentos de contação de histórias de forma lúdica, proporciona à criança um mundo de descobertas onde elas podem ser o que quiserem ser, viajar para um universo mágico sem sair do lugar. Portanto, a tenda da leitura, ao unir a contação de histórias e atividades lúdicas, promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e social das crianças. A criação de um ambiente agradável e acolhedor para a leitura contribui para que as crianças se sintam motivadas a participar e a se envolver nas atividades propostas, reforçando a importância da leitura como um hábito prazeroso e enriquecedor.

Palavras-chave: tenda da leitura; educação infantil; contação de história; ludicidade.

Referências

ALMEIDA, André. Montando sua tenda literária: os melhores espaços para leitura e reflexão**. Blog: Antes de morrer**. Disponível em: <Montando sua Tenda Literária: Os Melhores Espaços para Leitura e Reflexão - Antes de Morrer >. Acesso em: 19 set. 2024.

ALVES, Rubens. Ler é dar asas à imaginação**. O Pensador**, [s.d]. Disponível em: <https://www.opensador.com.br/rubem-alves/ler-e-dar-asas-a-imaginacao/>. Acesso em: 12 set. 2024.

BETTELHEIM, Bruno. **O uso dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1980.

MONTESSORI, Maria. **O método Montessori***: um guia para educadores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1996.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

ERA UMA VEZ NA SALA DE AULA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aldeize Ferreira de Araújo[50]
Naligia Maria Bezerra Lopes[51]

1 Introdução

Antes do surgimento da escrita, os conhecimentos eram repassados por meio da fala. Sendo assim, podemos dizer que, em sintonia com a humanidade, nasceu a contação de histórias, com a responsabilidade de relatar os acontecimentos e repassar conhecimentos.

Durante muito tempo, a prática de contar histórias nas salas de aula possuía apenas o intuito de entreter e distrair as crianças. Embora algumas instituições continuem conduzindo tais práticas sem intenções pedagógicas, essa realidade vem se modificando nos últimos anos. A contação de histórias é uma ferramenta valiosa para auxiliar a prática pedagógica de professores com crianças nas salas de aula.

A escolha por trabalhar a temática se dá a partir das vivências no estágio docente, que despertaram inquietações acerca do processo de contação de histórias. Durante esse período, foi possível notar a necessidade que as crianças tinham de "viajar" nesse mundo imaginário e divertido que a literatura nos proporciona desfrutar. Diante disso, objetivamos explorar o processo de contação de histórias nas salas de aula da educação infantil a partir das vivências da prática docente, refletindo sobre a sua importância como uma ferramenta interdisciplinar que auxilia no desenvolvimento dos educandos.

2 Metodologia

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. Além disso, a pesquisa tem como temática o estudo do processo de contação de histórias na educação infantil, por meio da análise das práticas ocorridas na Escola Municipal Monsenhor Américo Vespúcio Simonetti, localizada na cidade de Assú. A ênfase está na turma do Pré II, turno vespertino, formada por 23 estudantes, na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade.

3 O encanto atemporal das histórias

Ao relacionarmos literatura e infância, estamos reconhecendo a criança como um ser social e ativo. Segundo Amarilha (2000, p. 127), para a sociedade “a infância surge como categoria, a partir do século XVII (em torno de 1750)”. Antes desse período, não havia registros sobre essa fase de desenvolvimento humano. As crianças eram frequentemente vistas

[50]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; GT 2 - Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita; aldeize58@gmail.com;
[51]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; GT 2 - Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita; naligiabezerra@uern.br.

mais como mini-adultos do que como indivíduos em desenvolvimento. Com a Revolução Industrial, a criança passou a ter valor econômico diante das demandas que surgiam com o crescimento das indústrias. As necessidades da nova sociedade fizeram com que os adultos desenvolvessem meios para conseguir inserir as crianças nessa nova realidade.

No Brasil, a concepção de criança só é formada ao final do século XIX, porém idealizando-a como um ser em condição de dependência. Monteiro Lobato foi o grande responsável por mudar esse cenário, produzindo uma literatura que não visava somente questões educativas, mas que expressava a figura da criança como realmente é. Ademais, autores também, como Cecília Meireles, Ruth Rocha, Ziraldo, Maurício de Souza entre outros, deram continuidade à construção de uma Literatura Infantil para crianças.

A contação de histórias é uma das mais antigas artes da humanidade. Através da narrativa os conhecimentos eram repassados de geração em geração, registrando o modo de vida e a cultura dos povos. Surgiu antes da escrita, em meio à necessidade de repassar esses conhecimentos, como afirma Busatto (2006, p. 20), "o conto de literatura oral se perpetuou na história da humanidade por meio da voz dos contadores de história". Um exemplo são os povos indígenas, nos quais os acontecimentos e o passado do seu povo são compartilhados pelo membro mais velho da comunidade.

A escola é uma das principais figuras responsáveis pela transmissão de conhecimentos. Ao direcionarmos nosso olhar para a educação infantil, é possível perceber que a oralidade se faz presente nessa etapa educacional. A oralidade, além de enriquecer o processo de aprendizagem, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças. De acordo com Bettelheim (1980), a contação de histórias é fundamental para o desenvolvimento da individualidade e da autovalorização, além de contribuir para um futuro promissor. Esse processo permite que as crianças abram espaço para diálogos sobre obrigações morais e convivência social, sempre com respeito ao outro. Assim, integrar práticas que enfatizem a oralidade no currículo escolar pode transformar a sala de aula em um espaço dinâmico de troca e aprendizado mútuo.

4 Resultados e Discussões

Baseando-se no período de observação durante o estágio, desenvolvemos nosso Plano de Intervenção, no qual utilizamos a Contação de Histórias como uma forma para contribuir com a instituição, no que se refere a aprendizagem das crianças. A partir disso, identificamos que as crianças não costumavam ter contato com livros literários, e, por isso, a contação de histórias ocorria apenas por meio da oralidade, utilizando contos tradicionais que já faziam parte do cotidiano delas.

Diante disso, buscamos, por meio da contação de histórias, estimular o desenvolvimento da criatividade da criança, utilizando o processo de reconto, da ilustração e da encenação, traçando alguns objetivos tais como: trabalhar com diferentes histórias; estimular a ludicidade e a autonomia; promover momentos de interação e participação das crianças; estimular a criatividade e possibilitar momentos de socialização das atividades realizadas.

Ao caminhar do projeto, observamos que as crianças demonstraram interesse e atenção durante as atividades propostas, seduzidas pelas histórias contadas e pela forma como foram contadas. A partir disso, podemos destacar a importância desses momentos para o desenvolvimento da imaginação.

Após os momentos de contação, por meio das atividades propostas, dos desenhos construídos, encenações e das conversas, foi possível enxergar o que elas extraíram de importante das histórias contadas. As histórias tiveram diversas interpretações e as crianças as representaram de maneiras particulares, percorrendo um universo imaginário, registrando, com autonomia, suas vivências e experiências por meio de interações e registros pessoais.

5 Considerações Finais

Desenvolver esse projeto na Educação Infantil, durante o estágio docente, nos permitiu observar de perto o crescimento das crianças, respeitando suas diversas capacidades, que variam em termos de desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. As atividades propostas foram elaboradas para fomentar a interação entre elas, explorando o universo lúdico da contação de histórias. Essa abordagem enriqueceu as experiências individuais e fortaleceu os laços sociais entre os pequenos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e divertido, apontando para o seu olhar único no modo de compreender as coisas.

Palavras-chave: contação de histórias. educação infantil. relato de experiência.

Referências

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 126–137, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9497>. Acesso em: 14 mar. 2024.

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.

MERCADINHO DA DONA IRENE: A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA A PARTIR DE RÓTULOS COM AS CRIANÇAS DO CMEI IRENE LISBOA

Suellen Priscila de Souza Barbosa[52]
Cleitania Florêncio da Silva dos Santos[53]
Ana Luiza Silva Costa[54]

1 Introdução

Esta pesquisa tem por finalidade abordar a estratégia de utilizar os rótulos de produtos consumidos pelas crianças do CMEI Irene Lisboa, em uma perspectiva de as crianças experimentarem a escrita e a leitura de forma espontânea que, parta de escritos do cotidiano das crianças e suas famílias. A presente pesquisa aconteceu em uma turma intitulada como nível V da educação infantil (5 e 6 anos). A utilização do uso de rótulos, parte do momento de ateliê, inserido dentro do cronograma de experiências semanal da instituição, que visa estimular a autonomia, a descoberta, experiências estéticas, artísticas, narrativas coletivas e afeto. Nesta vivência, convidamos as crianças para um ateliê com possibilidades que envolvem o uso da matemática, bem como experiências de construção de hipóteses sobre a leitura e a escrita. A partir dos rótulos utilizados pelas crianças no contexto de casa, nosso objetivo com a proposta descrita é a observação do consumo de categorias diferentes de produtos, o contato com a linguagem escrita contida nos mesmos e o faz de conta que envolve o processo de construir um espaço que imite um mercado de compras, no qual as crianças participaram de todo processo.

2 Metodologia

A metodologia utilizada para a proposta inicia-se com a pesquisa organizada para que as crianças realizem uma busca de rótulos consumidos pelas famílias. A partir disso, organizamos o mercado das crianças por categorias de produtos, em que as crianças se dividiam em compradores e vendedores. Para o mercado iniciar, as crianças construíram um cartaz em formato de panfleto que pudesse disponibilizar os produtos e preços de cada um, também pensados pelas crianças. No momento de experimentar a brincadeira, as crianças tinham notas fictícias de dinheiro e saiam pelas mesas para fazerem suas compras. Para esta atividade, utilizamos panfletos como referência de supermercados da cidade, as notas de dinheiro fictício. Para a utilização das imagens das crianças, a escola se resguarda previamente com documento assinado pelas famílias que viabiliza o uso de imagens delas.

[52]Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa, GT 2- Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita; suellenpsouza7@gmail.com;
[53]Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa, GT 2- Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, cleitania.santos@hotmail.com;
[54]Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa, GT 2- Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, analuizacmeiil@gmail.com.

3 Fundamentação Teórica

Na educação infantil, o brincar é um facilitador de vivências e experiências com finalidades de brincar como natureza da criança, mas sobretudo de aprender. Na proposta sugerida, entendemos que foi possibilitado às crianças um processo de brincadeiras de construção, em que podemos identificar dois tipos de momentos de atuação. Em um primeiro momento, elas exploram os rótulos, descobrindo possibilidades de brincar. Já em um segundo momento, imprimem aos objetos funções mediadas pela fantasia e o imaginário, criando valores para a venda, escrevendo suas hipóteses de escrita para nomear os produtos e argumentar com os pares para a venda dos produtos. Para Vygotsky (1988, p. 135),

> A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um tipo de atitude em relação ao real. Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz de conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Partindo da concepção que na educação infantil entendemos que as propostas oferecidas às crianças partem das interações e brincadeiras, pensar hipóteses sobre a escrita, bem como ler, deve ser para o sujeito um instrumento que oportunize o ato de comunicar, interagir e pertencer a cultura do escrito como ferramenta social de inclusão e participação do sujeito no mundo. Neste sentido, levar as crianças a observarem os escritos que circulam no seu meio social, oportunizam-nas a compreensão de porque lemos, e como fazemos para escrever, ler e utilizar os números como possibilidades de compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita.

É, portanto, baseado na concepção de criança que compreendemos que a linguagem escrita na educação da infância é necessária em todo seu processo de desenvolvimento e experimentação desde bebês: "[...] e, desde muito cedo, elaboram hipóteses sobre os suportes e as práticas de escrita." (Brandão, 2023, p. 41).

4 Resultados e Discussões

Diante da proposta experimentada, compreendemos que ao acreditar na escrita feita pelas crianças partimos de um entendimento que elas são sujeitos potentes de fala e ação, interagindo com a cultura, criando e organizando novos meios de enxergar o mundo, mesmo que vivendo infâncias diversas e em meios e espaços diferentes. Assim, observamos que quando as crianças são oportunizadas na Educação Infantil ao brincar como ferramenta primordial de aprendizagem, os ganhos são significativamente maiores que em um contexto mecânico de aprendizagem.

5 Considerações Finais

Concluímos que escrever na educação infantil é um direito das crianças, especificamente no grupo etário das crianças envolvidas neste trabalho. A proposta de experiência com rótulo e a escrita dos nomes dos produtos e a vivência do faz de conta de

vender e comprar produtos, facilitou e ampliou o conhecimento das crianças acerca da escrita, das concepções de número, bem como da oralidade. Consideramos, portanto, que, na educação infantil, devemos potencializar as interações das crianças com a cultura do escrito, assim como com outras linguagens que constituem um ambiente respeitoso e real nos mais diversos contextos em que as infâncias se revelam.

Palavras-chave: rótulos; escrita; oralidade

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

REAME, Eliane. **Matemática na educação infantil**: rodas, cantos, brincadeiras e histórias. 2. ed.São Paulo: Livraria Saraiva, 2013.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DA TEORIA À PRÁTICA: DA EXPERIÊNCIA NA MONITORIA UNIVERSITÁRIA ÀS VIVÊNCIAS EM UMA CRECHE MUNICIPAL

Rebeca Melo de Andrade[55]
Nadia Jane Sousa[56]

1 Introdução

Este resumo tem por objetivo apresentar como a experiência adquirida através da monitoria na disciplina "Organização e Prática da Educação Infantil (OPEI)", que faz parte do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, refletiu, de forma positiva, em minha atuação voluntária como auxiliar de sala em uma creche municipal na cidade de Cabedelo - Paraíba[57]. Ao longo da experiência da monitoria, foram diversas as oportunidades para aprofundar os conhecimentos sobre a importância das práticas lúdicas, o que impactou diretamente nas interações com as crianças. As atividades, orientações e discussões apresentadas e possibilitadas pela professora da disciplina, não apenas forneceram subsídios para enriquecer o entendimento sobre a Educação Infantil, mas também como forma de contribuir para aprimoramento das estratégias de contação de histórias, tornando-as mais envolventes e adequadas ao desenvolvimento infantil. Este trabalho pretende destacar como a vivência acadêmica tem sido importante para a melhoria da prática na sala de referência, especificamente com contações de histórias com as crianças da creche, proporcionando um ambiente mais dinâmico e acolhedor para elas.

2 Metodologia

Esse texto trata-se de um relato de experiência ocorrido em uma creche pública na comunidade do Jacaré[58], na cidade de Cabedelo, no trabalho voluntário como auxiliar de sala, com crianças bem pequenas (2 a 3 anos). O interesse em contar histórias surgiu quando, no quinto período do curso de Pedagogia/UFPB, cursei a disciplina de OPEI, da qual sou atualmente monitora. Dos estudos e discussões realizadas, destaco a oficina de contação de histórias. Nela, experimentamos formas de contar histórias e a importância dessa experiência com as crianças.

[55]Graduanda do curso de Pedagogia da UFPB, rebeca.melo@academico.ufpb.br;
[56]Professora do curso de Pedagogia da UFPB, profnadiajane@gmail.com.
[57]Cabedelo é uma cidade litorânea do Estado da Paraíba, localizada na região metropolitana de João Pessoa. Conhecida por seu porto e praias é também um importante ponto de conexão econômica e turística no Estado.
[58]A comunidade de Jacaré, localizada em Cabedelo, é conhecida pela famosa Praia do Jacaré, onde turistas se reúnem para assistir ao pôr do sol ao som do Bolero de Ravel. Além disso, a comunidade abriga artesãos e pescadores locais, contudo, enfrenta uma guerra de facções em busca do poder do tráfico local.



Contação do livro "Uma história atrapalhada" de Giani Rodari
Fonte: própria



Oficina de contação na UFPB.
Fonte: própria

Enquanto monitora, o contato mais direto com o planejamento de atividades lúdicas a serem realizadas em sala, bem como a ênfase dada ao trabalho com diferentes linguagens, especialmente a literária, na Educação Infantil e, especificamente, na creche, fortaleceu meu interesse em possibilitar às crianças momentos lúdicos de contação de histórias, permitindo o encontro das crianças com a fantasia e o faz de conta.

Já na creche com as crianças, foi-me dada a oportunidade de pôr em prática o que experimentei na academia; assim, a contação de histórias foi acolhida pelos pequeninos que interagiram bastante, abrindo caminhos para a inserção da prática como rotina. Os materiais utilizados foram diversos, desde fantoches e livros infantis a painéis com os contos de fadas clássicos.



Contação com o painel de E.V.A da história "Os 3 Porquinhos".
Fonte: própria



Contação de história com o livro "Não é uma caixa" de Antoinette Portis. Fonte: própria

Para a contação, sentamos no chão e em círculo, visando facilitar a socialização tanto das crianças entre si quanto com o material que está sendo trabalhado, realizando também uma interação intencional por parte da profissional com perguntas sobre a história, os pedindo para imitar sons, concluir palavras ou frases, e até tentar adivinhar acontecimentos presentes no material. Todos esses meios de trabalhar uma história com as crianças foram vistos e experimentados durante as aulas, presenciadas enquanto aluna e monitora.

3 Fundamentação Teórica

Percebo que minha prática em relação a contação de histórias para crianças da Educação Infantil se deve muito à experiência como monitora, já que a mesma desempenha um papel fundamental tanto em relação aos aspectos pessoais, quanto intelectuais. Indo além, a experiência estabelece uma rica troca de conhecimentos entre a/o docente orientadora/or e a/o discente monitora/or, que vivencia o processo pedagógico, desde o planejamento das aulas e a resolução de conflitos, até a escolha dos métodos avaliativos, proporcionando um aprendizado amplo e significativo.

Nessa direção, as discussões em torno do trabalho com as linguagens para o desenvolvimento das crianças (Smolka, 2016; Guimarães, 2016), permitiu ampliar a compreensão acerca da importância da literatura para a Educação Infantil, já que ela é um instrumento que promove o encantamento e a descoberta, num campo de muitas possibilidades. De acordo com Coelho (2000, pg. 27):

> Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor; é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fomenta o papel do contador, ao destacar que havendo desenvolvimento do senso estético para fruição, e valorização da literatura e outras manifestações de cunho artístico-culturais para formas de acesso a aspectos lúdicos, de imaginário e encantamento, é reconhecido o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018).

4 Resultados e Discussões

Começar a contar histórias não foi fácil, havia vergonha, gagueira e travas. Contudo, os estudos e orientações dadas a partir das aulas de OPEI, além da troca de ideias entre a docente da disciplina, bem como as interações com as turmas, possibilitadas pela monitoria, ampliaram meus métodos, materiais e dinâmicas dentro da sala de referência, a qual atuo como voluntária, indo além das contações de histórias.

Beltran (1996), fala que o papel do Ensino Superior não é apenas repassar ao aluno conhecimentos teóricos e científicos. Vai além, quando se torna responsável por proporcionar a aprendizagem como um processo construtivo, cognitivo, ativo, significativo, mediado e autorregulado. Acredito que esse é o papel principal da monitoria, o de fornecer dentro da academia uma experiência docente e emancipatória.

No que se refere à creche, juntamente com a professora da sala de referência, conseguimos observar que com a nova prática adquirida, as crianças têm respondido melhor ao convívio com as outras, a aceitação dos combinados. Tem-se percebido uma menor agitação nos momentos de relaxamento e acolhimento, melhoria até na questão do choro, da saudade de casa e da entrada em sala, questões que também são abordadas durante as contações.

5 Considerações Finais

A partir do exposto, posso afirmar que a experiência como monitora em OPEI foi determinante para aprimorar minha prática pedagógica, especialmente nas contações de histórias. Ao aplicar os conhecimentos adquiridos tanto pela orientação, quanto pela interação com as turmas, percebi uma melhora significativa no comportamento e na interação das crianças, que se mostraram mais atentas, participativas e acolhedoras. A contação de histórias passou a ser uma ação importante para trabalhar a socialização, a expressão de sentimentos e a imaginação. Além disso, a vivência acadêmica proporcionou um espaço de troca contínua de saberes entre professora orientadora, monitora e as/os alunas/os, permitindo que novas abordagens fossem testadas e adaptadas à realidade da sala de aula. Essa relação entre teoria-prática enriqueceu não só minha formação docente, mas também o ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico e propício ao desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Monitoria; contação de histórias; educação infantil.

Referências

BELTRAN, Jésus. Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In: BELTRAN, J.; GENOVARD, C. (Eds.). **Psicología de la instrucción**: variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis/Psicología, 1996. v. 1, p. 19-86.

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

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

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 133-153, abr. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607908. Acesso em: 19 out. 2024.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Bebês como leitores autores.** Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura escrita educação infantil).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al*. Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 83-118. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 4).

EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA E LINGUAGEM: DESPERTANDO O ENCANTAMENTO PELA LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DE PRÁTICAS COTIDIANAS

Anne Karenyne de Morais[59]
Priscila Fernandes de Oliveira Toscano[60]

1 Introdução

Este relato de experiência apresenta três práticas pedagógicas que promovem a literatura e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no Centro Infantil Eugênia Palhares, localizado na Rua Senador Duarte Filho, 684, Bairro de Santos Reis, Parnamirim/RN. A primeira iniciativa é a "Mini Biblioteca Luiz Vicente", criada na secretaria do CMEI, em função da ausência de um espaço próprio para biblioteca. Homenageando uma criança que demonstrava grande apreço pela leitura, a "Mini Biblioteca Luiz Vicente" oferece um acervo organizado para empréstimo. A segunda prática é a atividade permanente chamada "Sacola Viajante", enquanto a terceira é o “Projeto Palavras que Contam”. Essas ações têm como objetivo proporcionar às crianças e suas famílias o acesso à literatura, incentivando hábitos de leitura e escrita, além de promover o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral e escrita de forma prazerosa e envolvente.

2 Metodologia

A metodologia adotada envolve a inserção da leitura tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar. Na "Mini Biblioteca Luiz Vicente", as crianças, com o apoio de suas famílias, escolhem livros para levar para casa e devolvem em até dois dias, promovendo o cuidado e o respeito pelo material literário. A "Sacola Viajante", por sua vez, permite que cada criança selecione um livro da sala de aula para levar para casa, sendo responsável por compartilhar suas impressões com os colegas ao devolver o livro, fomentando a troca de experiências e o incentivo à leitura durante o ano letivo. No "Projeto Palavras que Contam", as crianças do Nível 6 são autoras de suas próprias histórias, que são produzidas ao longo do segundo semestre. Esse projeto culmina no "Momento do Autógrafo", em que os pequenos autores assinam suas criações literárias diante de suas famílias, em uma celebração de suas habilidades de escrita e criatividade. O projeto não só desperta o prazer pela escrita autoral, como também reforça o papel social da linguagem escrita e promove o protagonismo infantil. Durante essas práticas, a escola organiza momentos de leitura compartilhada, rodas de conversa, contação de histórias e produção de textos, tanto orais quanto escritos, proporcionando uma rica vivência literária que estimula o uso da linguagem como meio de expressão e reflexão.

3 Fundamentação Teórica

[59]Centro Infantil Eugênia Palhares, GT 2 - Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, annekarenynem@hotmail.com;
[60]Centro Infantil Eugênia Palhares, GT 2 - Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, pris.fot@gmail.com.

A literatura infantil é uma poderosa ferramenta no processo de desenvolvimento integral da criança, uma vez que amplia o vocabulário, facilita a construção de narrativas e fortalece habilidades cognitivas e emocionais (Colomer, 2017). Vygotsky (1987) destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação, enquanto Ong (1982) enfatiza o papel da oralidade na construção do pensamento crítico e no desenvolvimento da consciência narrativa. O "Projeto Palavras que Contam" exemplifica essa perspectiva ao possibilitar que as crianças experimentem o processo criativo e se apropriem da linguagem escrita como forma de expressão pessoal e social, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de narrar suas próprias histórias.

Por meio da leitura e da contação de histórias, as crianças são expostas a diferentes formas de discurso, o que promove um ambiente de livre expressão, essencial para o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas e comunicativas. O contato com a literatura e a escrita autoral no "Projeto Palavras que Contam" reforça o papel da escola na formação de sujeitos críticos, criativos e engajados com a linguagem.

4 Resultados e Discussões

A implementação da "Mini Biblioteca Luiz Vicente" e da "Sacola Viajante" gerou impactos positivos no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças. O aumento no interesse pela leitura foi notável, assim como a participação mais ativa nas rodas de conversa, com as crianças relatando experiências pessoais e construindo narrativas orais. O envolvimento emocional com os livros e as histórias proporcionou um ambiente fértil para a imaginação e criatividade, promovendo o desenvolvimento natural da linguagem escrita.

O "Projeto Palavras que Contam" demonstrou ser uma ação transformadora, na medida em que permitiu às crianças vivenciarem o papel de autoras, estimulando sua criatividade e despertando o interesse pelo uso social da linguagem escrita. O "Momento do Autógrafo", momento culminante do projeto, revelou o quanto as crianças se sentem valorizadas e motivadas ao verem suas produções reconhecidas por seus pares e famílias, fortalecendo o vínculo com a escrita de forma afetiva e significativa.

A prática de levar livros para casa, seja pela "Mini Biblioteca Luiz Vicente" ou pela "Sacola Viajante", e compartilhar a experiência com os colegas, também contribuiu para o fortalecimento do senso de responsabilidade e envolveu as famílias de maneira ativa no processo educativo. Esse engajamento entre escola e família consolidou uma rede de apoio que fortalece o desenvolvimento integral das crianças.

Adicionalmente, o progresso na oralidade das crianças foi evidente. Durante as atividades de leitura e contação de histórias, as crianças apresentaram melhor organização de ideias e expressão de pensamentos, além de uma compreensão mais aprofundada das estruturas narrativas e dos diferentes gêneros textuais. A criação de histórias autorais no "Projeto Palavras que Contam" também contribuiu para a construção de uma base sólida para o letramento, ao promover uma relação significativa com a escrita desde cedo.

5 Considerações Finais

É com grande satisfação que observamos o impacto positivo das práticas de leitura e escrita na formação de hábitos saudáveis e prazerosos nas crianças e suas famílias. A experiência da "Mini Biblioteca Luiz Vicente", da "Sacola Viajante" e do "Projeto Palavras que Contam" no Centro Infantil Eugênia Palhares demonstrou que, mesmo com limitações

físicas, é possível criar espaços e momentos significativos de incentivo à leitura. As iniciativas desenvolvidas não só promovem o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral e escrita, mas também fortalecem os laços afetivos entre as crianças, suas famílias e o universo literário.

O envolvimento da comunidade escolar foi essencial para o sucesso das práticas, evidenciando que a promoção da leitura e da escrita é um esforço coletivo. A escola continuará empenhada em proporcionar experiências ricas e diversificadas, nutrindo o prazer pela leitura, escrita e expressão, de modo a formar indivíduos criativos, críticos e engajados com o mundo das palavras.

Palavras-chave: literatura infantil; linguagem oral e escrita; leitura na Infância; participação familiar; incentivo à leitura; escrita autoral.

Referências

COLOMER, Teresa. **Literatura infantil**: manual de formação literária e ensino. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ONG, Walter J. **Orality and literacy**: The technologizing of the word. London: Routledge, 1982.

O MENINO AZUL: UMA REFLEXÃO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE CECÍLIA MEIRELES

Francisca Cristiane Cavalcanti da Silva[61]

1 Introdução

O trabalho intitulado "O Menino Azul: uma reflexão sobre a representação da criança na produção literária de Cecília Meireles" tem como objetivo refletir sobre a concepção de criança no poema *O Menino Azul*. Embora Cecília Meireles tenha escrito para adultos, dedicou-se fortemente à poesia infantil. Escrever para crianças não é uma tarefa simples, como alguns podem acreditar. Para Martha (2011), a poesia estabelece um intercâmbio entre nossas emoções e o mundo. Sendo fundamental que as obras literárias refletem o universo da criança e transmitam o conhecimento de sua vida cotidiana.

Cecília Meireles também foi uma educadora que discutia a importância da educação infantil. Participou ativamente do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, no qual, segundo Araújo (2003, p. 11), debateu "[...] o sentido humano e político do ato de educar" para todos, inspirado nas ideias da Escola Nova, que centrava suas ações na criança. Ainda defendia a criação de creches e jardins de infância para atender às necessidades das crianças na fase pré-escolar. A paixão de Cecília pelas crianças permeia suas duas grandes áreas de atuação: a literatura e a educação.

2 Metodologia

Assumimos procedimentos de pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994), o pesquisador, ao considerar a subjetividade, busca analisar suas particularidades e experiências. Neste contexto, analisaremos o livro *O Menino Azul* (2013) - Cecília Meireles.

Para isso, adotaremos os procedimentos de análise de conteúdo. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo visa descrever as mensagens, aproximando-se da subjetividade e destacando a natureza relativa dos estímulos a que são expostos. O objetivo final é interpretar o conteúdo das mensagens, evidenciando as características da visão de criança presentes no poema *O Menino Azul*.

3 Fundamentação Teórica

A infância não é apenas uma fase da vida, mas um fenômeno social e cultural complexo. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) a criança é um ator social ativo e de experiências. Dessa maneira, a infância é vista como uma construção social que varia conforme o tempo, o local e a cultura. Conforme Nascimento (2009) desde o início da vida, a criança pequena participa ativamente da construção do conhecimento, da cultura e de sua própria identidade, ou seja, a infância é uma construção cultural, passando a ser compreendida como componente da estrutura social. As crianças são capazes de nos surpreender constantemente, pois, elas enxergam o mundo de uma forma particular. A poesia para as

[61]Secretaria Municipal de Educação (SME) de Lajes/RN, cristianecs9843@gmail.com.

crianças no Brasil ganha destaque com a escritora Cecília Meireles com a antologia *Ou isto ou aquilo*, que contém o poema *O Menino Azul*.

Segundo Silva (2017) Cecília compreendia a infância como um período composto de particularidades. Ela destaca em suas produções a criança perante a vida cotidiana, proporcionando aos leitores a reviverem a sua infância. Para Méllo; Machado (2008); Kikuti (2009) as produções cecílianas deviam honrar o seu compromisso de escrever para crianças, levando em consideração o entendimento das crianças, utilizando linguagem acessível, priorizando a realidade da criança sem abrir mão da fantasia, desenvolvendo a sensibilidade emocional através de obras preocupadas com a formação da criança na infância.

4 Resultados e Discussões

Nesse momento iremos analisar o poema *O Menino Azul*. O poema possui rimas leves, com versos livres, composto por cinco estrofes, a cor azul representa metaforicamente a infinidade do céu e mar, a pureza e o quanto um sonho pode ser grande. A cor escolhida pela escritora não impede de imaginarmos a criança de outras cores, etnias, gênero, pois os poemas de Cecília têm o objetivo de estimular a imaginação.

O menino expressa que precisa de alguém para dialogar, um amigo que pudesse falar e ouvi-lo. Inferimos que essa criança se sentia sozinha ou não era escutada. Cecília conviveu com muitas perdas desde a infância ficando órfã. Segundo Araújo (2003) a sua infância de menina sozinha pode ter influenciado a sua aproximação com os livros e impulsionou a criação literária, na qual podemos perceber a sua realidade e seus sonhos sendo transmitidos em suas produções literárias.

No decorrer do poema o menino demonstra querer um companheiro que pudesse ensinar, conhecer o mundo, vivenciar uma grande viagem com aventuras, sendo desafiado e incentivado. Ele se identifica como uma criança que não sabe ler, porém busca descobrir o mundo ao lado de um companheiro que o possa ajudar nessa caminhada.

Para Martha (2011) a arte, possibilita a libertação interior do homem, exorcizando os seus demônios e compensação de suas carências. A poesia é uma manifestação artística, os poemas de Cecília trazem a criança como ser de ação, representada por uma visão lúdica, dedicando os seus versos às crianças.

5 Considerações Finais

A obra infantil de Cecília é marcada por rimas e musicalidade. Ela defendia a presença da poesia na vida infantil, propondo uma poesia que refletisse o cotidiano e contribuísse para o desenvolvimento infantil. *O Menino Azul* retrata uma criança curiosa, ávida por conhecer o mundo, sendo preciso contar com o incentivo de outras pessoas para fomentar suas descobertas. Além disso, a obra ressalta que o aprendizado se dá em constante interação com os outros. Assim, a leitura proporciona ao indivíduo autonomia, ampliando seu conhecimento sobre o mundo.

Palavras-chave: Infância; criança; poesia.

Referências

ARAÚJO, Marta Maria de. Lembrando a educadora Cecília Meireles. **Revista Educação em Questão**. v.18, n. 4, jul/dez. 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

DAHLBERH, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação Infantil da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KIKUTI, Sheila da Guia Schneider. Um estudo da obra poética de Cecília Meireles dedicada à infância. **Olho d'àgua**, São José do Rio, 1 (1): 17-28, 2009.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. **D17_Literatura infantil - a poesia**. Disponível em: Acervo Digital: D17_Literatura infantil - a poesia (unesp.br) Acesso em 13 set. 2024

MEIRELES, Cecília. **O Menino Azul**. 3 ed. São Paulo: Global editora, 2013.

MÉLLO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. As contribuições de Cecília Meireles para a Leitura e a Literatura Infantil. **Anuário de Literatura**. vol.13, n.2, 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Infância e Sociedade: a criança visível. **Revista Educação** (Coleção Educação e Psicologia). n. 2. São Paulo: Editora Segmento, 2009.

SILVA, Maria Valdénia da. Infância, poesia e educação em Cecília Meireles. *In*: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; PEREIRA, Jaquelândia Aristides; SANTOS, Núbia Agustinha Carvalho; ASTIGARRA, Andrea Abreu; SILVA, Maria Saraiva da (orgs). **Infância e relações etnorraciais em pesquisa**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017. p. 127-138.

A IMPORTÂNCIA DO LEEI NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS NO CMEI IRENE LISBOA

Cleitânia Florêncio da Silva dos Santos[62]

1 Introdução

O presente trabalho traz um recorte acerca das práticas de leitura e escrita que são possibilitadas às crianças no grupo de pré-escola no CMEI Irene Lisboa, levando em consideração o LEEI (Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil). Sabemos que a educação infantil é a base no processo de escolarização das crianças. É nas escolas da infância que as crianças, normalmente, têm seu primeiro contato de forma intencional, tanto com a leitura quanto com a escrita.

Assim, compreendendo a importância da educação infantil e no objetivo do programa do LEEI, no sentido de possibilitar diferentes experiências que promovam o desenvolvimento da leitura e da escrita, este trabalho tem como objetivo elencar práticas cotidianas das quais as crianças estão inseridas, assim como também, de enfatizar que embora a educação infantil não tenha como finalidade a alfabetização de nossas crianças, é preciso compreender que a aprendizagem inicial da escrita acontece nas instituições de escolas da infância.

2 Metodologia

O processo de leitura e escrita na educação infantil, não está associado a necessidade ou obrigatoriedade de alfabetizar as crianças nessa etapa escolar. Na formação continuada do LEEI, temos tido a oportunidade de estar refletindo ainda mais sobre como estar desenvolvendo práticas que contemplem a oralidade, a leitura e a escrita na educação infantil.

Nessa perspectiva, as práticas aqui apresentadas dialogam com a ideia de que as crianças precisam ser estimuladas e motivadas a compreenderem que a escrita está presente em seu dia a dia. Não com o objetivo de pressionar as crianças a um processo de alfabetização mecânica, mas sim de oportunizar vivências onde elas estejam inseridas nesse processo da linguagem escrita.

Desse modo, as práticas de leitura e escrita aqui apresentadas, foram desenvolvidas com um grupo de 15 crianças com faixa etária de 5 anos de idade, que frequentam o turno matutino no CMEI Irene Lisboa do qual encontra-se localizado no município de Goianinha/RN.

A leitura e a escrita estão presentes diariamente na rotina escolar das crianças. São inúmeras as possibilidades de promover as crianças esse contato direto com a linguagem escrita. Assim, todos os dias realizamos a escrita da "rotina" que normalmente é feita no quadro ou em cartaz, a partir da escrita convencional da professora ou da escrita feita pelas crianças de forma espontânea ou direcionada. Nesse momento de escrita, professora e crianças escrevem juntos as atividades que serão desenvolvidas no dia. Como proposta de escrita, também temos a construção de textos coletivos, abordando a linguagem oral e a escrita espontânea das crianças.

Temos a "Ciranda de livros", onde as crianças semanalmente levam um livro pra casa e uma ficha para registrar a história lida. As rodas de leitura, os momentos de contação de

[62]CMEI Irene Lisboa, GT 2, cleitania.santos@hotmail.com.

histórias, o uso das parlendas, das rimas, bingo de palavras, a produção de cartazes escritos pelas crianças, o faz de conta e tantas outras atividades desenvolvidas com o intuito de oportunizar as crianças esse contato direto com a leitura e a escrita. Dessa forma, acreditamos que a partir das reflexões obtidas por meio da formação continuada do LEEI, reforçamos o pensamento de que as práticas de leitura e escrita devem ser oportunizadas as crianças de forma a compreendê-las como sujeitos ativos, que se expressam e que interagem com a cultura escrita.

3 Fundamentação Teórica

A aprendizagem da escrita na educação infantil, antes compreendida a partir de um olhar mecanicista, vem sendo abordada de forma muito significativa no LEEI (Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil). Temos percebido ao longo dos encontros formativos, que a concepção de escrita atualmente é concebida não apenas como um código a ser decifrado, conforme nos enfatiza Almeida *et al*. (2022, p.182)

> A escrita, foi por muito tempo, compreendida como código de transcrição da língua oral. Sua aprendizagem, foi concebida, numa perspectiva mecanicista, como processo que envolvia, exclusivamente, aquisição de habilidades de natureza perceptual e motora. [...] A partir de uma concepção de escrita como modalidade da linguagem verbal, a escrita passa a ser compreendida como prática cultural que envolve dimensões de sistema, de interação e produção de sentidos.

É nesse sentido que compreendemos a escrita como sendo bem mais que um código a ser decifrado. A linguagem escrita na infância não deve ser reduzida ao desenvolvimento de atividades com letras isoladas, pelo contrário as crianças devem ser oportunizadas a refletir sobre o processo de escrita de forma que essa escrita tenha sentido e significado.

Desse modo, ao possibilitar vivências tanto de leitura quanto de escrita, que considerem as crianças como sujeitos ativos e potentes, estaremos garantindo o direito dessas crianças interagirem com a cultura da linguagem escrita. Assim é importante destacar o que traz o volume 4 da coleção leitura e escrita na educação infantil (Brasil, 2016, p. 26):

> [...] Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais;

Dessa forma, enfatizamos a importância de promover situações de leitura e escrita com as crianças por meio de práticas que contemplem as interações e as brincadeiras, cabendo aos professores e professoras das instituições de educação infantil, proporcionar situações que promovam esse contato real e significativo com a língua escrita.

4 Resultados e Discussões

Ao considerarmos a importância da leitura e da escrita na educação infantil, entendemos que deve ser garantido às crianças o acesso a diferentes oportunidades e práticas que envolvam reflexões e que as façam interagir e experimentar a leitura e a escrita de forma

intencional. O adulto, enquanto mediador de todo esse processo, é o principal facilitador dessas práticas nas instituições de educação infantil. É importante destacar que a abordagem aqui apresentada não diz respeito a antecipar o processo de alfabetização das crianças, mas de possibilitar práticas intencionais que auxiliem na apropriação da linguagem escrita.

5 Considerações Finais

Portanto, concluímos que é de fundamental importância compreendermos que o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil deve ser desenvolvido de forma intencional e ao mesmo que valorize o potencial das crianças. E é a partir desse pensamento que evidenciamos o quanto o LEEI tem auxiliado no desenvolvimento de práticas cada vez mais potentes no que diz respeito à leitura e a escrita com as crianças.

Palavras-chave: Criança; Leitura; escrita.

Referências

ALMEIDA, Paulo Victor da Silva *et al*. Linguagem escrita na educação infantil: o que propõe a política nacional de alfabetização? *In*: DANTAS, Elaine Luciana Sobral. OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de. LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Educação infantil, currículos e linguagens**: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EDUFERSA, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores.** Brasília: MEC/SEB, 2016. 120 p. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil, v. 4).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1.ed. Brasília : MEC /SEB, 2016. 120 p,: (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4).

INTERAÇÕES E PRÁTICAS COTIDIANAS COM A CULTURA DO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Indira Caldas Cunha de Oliveira[63]
Elke Meneses Santana Xavier[64]

1 Introdução

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996; 2009). Assim, a criança é sujeito histórico e de direitos, que tem suas singularidades: interage, brinca, imagina, fantasia, cria, recria, expressa e se constitui nas relações sociais com seus pares, com adultos e com o meio.

Enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, nasce inserida em um contexto de objetos e signos característicos do qual se apropria, a transforma, ressignificando-a e se expressando nas diferentes linguagens.

Nessa interação com seus pares e adultos, com as diversas informações da cultura, as crianças expressam-se por meio da brincadeira, das cantigas, dos poemas, dos jogos de linguagem e das narrativas, a partir das quais constroem sua identidade e as culturas do escrito em que estão inseridas.

Ao recorrermos ao conceito de cultura do escrito, Galvão (2016, p.17) reafirma-a [...] como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Destarte, este texto tem a finalidade de apresentar um recorte da prática pedagógica desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2024, no Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) General Antônio Alves, localizado na zona urbana do município de Santa Rita-PB, tendo como foco as vivências significativas relacionadas à cultura do escrito, perpassando as múltiplas linguagens como práticas recorrentes na sala de referência.

2 Fundamentação Teórica

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) orientam as propostas curriculares das instituições de Educação Infantil do sistema educacional brasileiro. De acordo com o próprio documento, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir às crianças acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (Brasil, 2009).

Portanto, faz-se necessário que, na rotina da instituição de Educação Infantil sejam propostas situações significativas de aprendizagem, com as múltiplas linguagens, sendo fundamental uma organização curricular que considere o cotidiano nos espaços de Educação Infantil, com um currículo amplo em possibilidades, que favoreça diferentes práticas que integrem experiências e saberes, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da criança.

[63]Secretaria Municipal de Educação (Santa Rita/PB). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UFPB), incaldas@yahoo.com.br;
[64]Secretaria Municipal de Educação (Santa Rita/PB). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UFPB), elke_meneses@hotmail.com.

Xavier (2016) aponta que o Art. 9 das DCNEI (Brasil, 2009) enfatiza que as propostas curriculares da Educação Infantil devem ser norteadas pelos eixos da interação e da brincadeira, como forma de apropriação de saberes e da cultura. Neste artigo, pontuamos a relevância de incisos III e IX que orientam e garantem as experiências vivenciadas pelas crianças com os gêneros e suportes textuais e as diferentes linguagens.

3 Resultados e Discussões

No início do ano letivo de 2024, foi orientada pelo Departamento de Educação Infantil por meio do documento "Orientações pedagógicas para a Educação Infantil" (Santa Rita, 2024) a elaboração de projetos bimestrais. A partir desse documento, as unidades organizam seus projetos a serem desenvolvidos a cada dois meses. Assim, o CIEI General Antônio Alves elaborou, no primeiro semestre, e desenvolveu dois projetos pedagógicos: "Eu sou assim... E você?" e "As crianças e as diferentes culturas", para trabalhar a identidade das crianças, da família e da comunidade em que estão inseridas, perpassando por diferentes linguagens, enfatizando os gêneros textuais.

A professora do CIEI General Antônio Alves elaborou o plano de atividades baseado nos projetos e na escuta atenta das crianças, buscando alinhar sua prática às necessidades e interesses dos pequenos.

A cada semana, era definido o que seria trabalhado, como histórias, parlendas, adivinhas, músicas, jogos, receitas, cantigas e listas, o que incluía vivências como a identificação do nome, o reconto e a reapresentação da história, sempre refletindo sobre sua função social. Os saberes e conhecimentos a serem explorados foram minuciosamente planejados conforme a necessidade de cada temática abordada.

As atividades foram organizadas de modo a proporcionar as experiências e vivências com as diferentes linguagens, como rodas de conversas, contação de histórias, brincadeiras, dramatizações, escrita espontânea e o uso de materiais diversificados que estimulam a expressão artística e o contato com a diversidade textual. Assim, as estratégias utilizadas pela professora possibilitaram às crianças terem contato com vários gêneros textuais e compreenderem os usos e as funções sociais da linguagem escrita.

A cultura da escrita na Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, proporcionando-lhes as primeiras experiências com a linguagem escrita. Nesse contexto, a importância das diferentes linguagens destaca-se como uma abordagem abrangente para promover o letramento das crianças.

É imprescindível compreender que o universo da criança está permeado por múltiplas linguagens. Para a criança, há diversas maneiras de se expressar, comunicar-se e de registrar o mundo que a cerca. Por meio dos gestos, da fala, da brincadeira, das produções artísticas, da escrita, dentre outras, as crianças compreendem o mundo e ressignificam.

4 Considerações Finais

A experiência relatada evidenciou que o uso das diferentes linguagens na Educação Infantil contribuiu significativamente para o desenvolvimento da cultura do escrito entre as crianças. Ao integrar a oralidade, a linguagem visual e corporal com o universo da escrita, as crianças começaram a reconhecer a leitura e a escrita como ferramentas de expressão individual e comunicação social. Essa integração permite que elas explorem diferentes formas

de se comunicar, ampliando suas habilidades e percebendo a linguagem como um meio essencial para interagir com o mundo ao seu redor.

Comungamos das ideias de Zabalza (1998) sobre a importância em propiciar um ambiente favorável para meninos e meninas, que contemple em seu cotidiano práticas (pedagógicas) que os levem a se expressarem e desenvolverem as diversas linguagens (escrita, oral, plástica, musical, corporal, faz de conta, brincadeira), estabelecendo relações com os adultos, com seus pares e com a natureza, construindo cultura.

Palavras-chave: interações; múltiplas linguagens; cultura do escrito; gêneros textuais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/. Acesso em. (18 de ago. de 2024).

SANTA RITA (JP). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Orientações pedagógicas para a Educação Infantil - 2024**. Fevereiro, 2024.

XAVIER, E. M. de S**. Leitura literária na educação infantil**. João Pessoa: UFPB, 2016.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A LINGUAGEM ESCRITA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Letícia Oliveira da Silva[65]
Lívia Hadija Cruz e Silva[66]
Aline da Costa Dantas[67]

1 Introdução

A exploração da escrita na Educação Infantil é entendida como linguagem e prática social, por meio da qual as crianças podem interagir e se apropriar das representações do sistema de escrita, de forma que ocorra a inserção e a construção de sentidos sobre a cultura letrada (Baptista, 2010). Nesse contexto, é imprescindível pensar em um currículo e em práticas pedagógicas que possam instituir no cotidiano das instituições educativas, experiências que respeitem as curiosidades das crianças e ampliem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita, de forma contextualizada e que faça sentido para elas.

Assim, o presente trabalho objetiva relatar práticas com a linguagem escrita que se constituem permanentemente na rotina das crianças, no âmbito do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, componente curricular obrigatório do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA.

2 Metodologia

Para o desenvolvimento do estágio, apoiamo-nos na compreensão das crianças enquanto sujeitos históricos e sociais (Vigotski, 1991), potentes e que possuem especificidades que precisam ser consideradas no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O estágio foi desenvolvido em uma turma de Pré-escola I, composta por vinte e uma crianças, com a faixa etária que varia entre quatro e cinco anos de idade, tendo uma professora titular e uma professora auxiliar. O estágio prevê três etapas: observação participante - onde pudemos conhecer o *lócus* adentrado, possibilitando identificar as potencialidades e necessidades das crianças além de compreender os contextos e as práticas socioculturais as quais as crianças estavam inseridas; a participação - onde vamos mediando pequenos/as momentos/ações; e a regência - onde desenvolvemos um trabalho mais sistemático, envolvendo um planejamento de intervenção definido a partir das observações.

Partindo então de uma abordagem de observação centrada em um olhar atento e presente, foi perceptível que as crianças - quando permitido - expressavam-se com bastante autonomia e participação, além de demonstrarem demasiado interesse pela linguagem escrita. Assim, como eixo do planejamento e do objeto de trabalho no estágio foi considerado essa especificidade do grupo, organizando, então, experiências com essa linguagem e instituindo práticas permanentes na rotina.

[65]Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Voluntária PIBIC-MC, Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, leticia.silva73320@alunos.ufersa.edu.br;
[66]Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, livia.silva43402@alunos.ufersa.edu.br;
[67]Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, eualinedantas@gmail.com.

3 Fundamentação Teórica

Compreendemos que a rotina enquanto categoria pedagógica apresenta-se como estruturação e oportunização de um espaço-tempo que fomenta o desenvolvimento e as interações das crianças mediante o planejamento e construção coletiva - adulto-crianças - onde as especificidades, ritmos e necessidades são considerados (Barbosa, 2006).

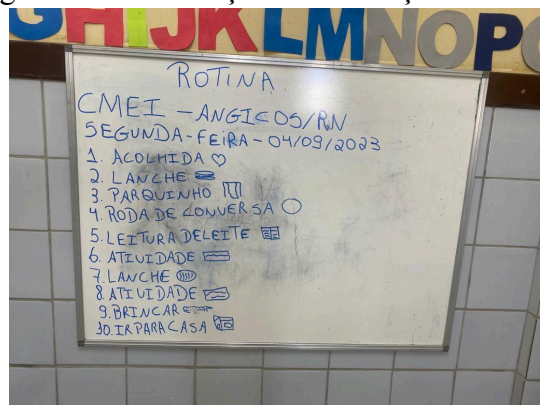
A exploração da linguagem escrita é muito mais do que aprender as letras do alfabeto, é participar e aprender, através de experiências concretas da vida cotidiana, por meio de situações em que a escrita seja uma necessidade: escrever um bilhete, adicionar legendas nas fotos, escrever um convite, produzir cartazes, textos coletivos, listas de palavras e outras tantas possibilidades de criação que a escrita possibilita, não de forma isolada, mas interligada junto a outras linguagens. Essas práticas precisam respeitar as características das crianças, "considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida" (Baptista, 2010).

4 Resultados e Discussões

A partir da compreensão da importância de organização da rotina na Educação Infantil, que é caracterizada a partir da presença de diferentes experiências/atividades previamente pensadas e organizadoras diariamente para/com as crianças, definimos a seguinte organização: a acolhida com brincar livre; o primeiro lanche - dentro da sala de referência -; a roda de conversa; a chamadinha; a leitura deleite; a construção da rotina; o trabalho com a linguagem escrita; o segundo lanche - no espaço externo; o parquinho, brincadeira no pátio ou na sala de referência; a roda de conversa final e a despedida.

Instituímos na organização da rotina, momentos em que a exploração da escrita ocorre como centralidade da proposta, como o caso da leitura deleite, chamadinha e construção da rotina (figura 1) - os quais foram instituídos atividades permanentes, além de outras atividades em que a linguagem escrita é explorada a partir de variadas metodologias, materiais, contextos e objetivos com o intuito de mobilizar vivências da escrita em diferentes contextos de práticas sociais.

Figura 1 - Estruturação e Construção da Rotina



Fonte: acervo pessoal (2023)

Para a chamadinha, foi propiciado às crianças por meio do autorretrato a produção das "fichas dos seus nomes", um artefato que favorece a exploração da linguagem escrita através do reconhecimento do próprio nome e dos demais colegas. Além disso, corrobora para a dimensão da organização dos espaços e ambientes de aprendizagens na Educação Infantil como elementos constitutivos da rotina.

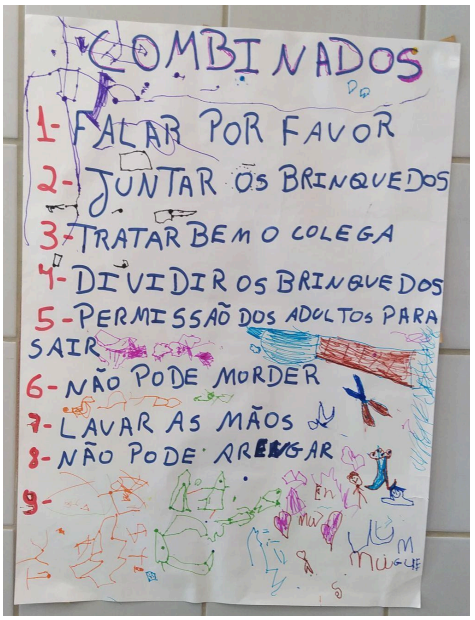
Outra atividade permanente da rotina que dá ênfase na linguagem escrita como prática social, é a leitura deleite. Foi realizada a leitura de boas obras literárias com bastante ilustração a fim de despertar nas crianças o prazer em ler - mesmo que não sejam leitores -, a fruição, a imaginação, o faz de conta e o reconto das histórias. Sobre isso, Belmiro e Galvão (2016, p. 50) afirmam que:

> Quanto mais ouvem histórias, mais elas se tornam capazes de: transformar o espaço e o tempo e criar outros mundos possíveis; identificar muitas situações e personagens que fazem parte de suas histórias pessoais; compreender melhor o mundo e a si mesmas [...].

Ou seja, as boas experiências literárias oportunizadas na infância contribuem para a compreensão das crianças acerca das práticas com a escrita, sobre suas diferentes funções e a ampliação dos conhecimentos artísticos e culturais.

Além das atividades permanentes, foram também desenvolvidas outras diversas experiências com as crianças que envolviam a linguagem escrita, como a construção de listas e textos coletivos sobre as brincadeiras preferidas das crianças e a confecção de um livro contendo esses textos. Um exemplo de escrita coletiva, foi a escrita dos combinados (Figura 2) da turma.

Figura 2 - Combinados da turma da Pré-escola - I



Fonte: acervo pessoal (2023)

Ao identificar que na turma aconteciam alguns conflitos diários, a estratégia usada foi a criação de um cartaz com "combinados", com o intuito de melhorar as interações existentes. É válido ressaltar que, o adulto foi apenas o mediador e escriba, os combinados foram coletivamente pensados e definidos pelas crianças.

5 Considerações Finais

Concluímos que as práticas com a linguagem escrita na Educação Infantil podem e devem ser trabalhadas de forma contextualizada e de modo a garantir às crianças o contato com o mundo letrado, sem ser em uma perspectiva alfabetizadora. Assim, a rotina enquanto categoria pedagógica, ao considerar as especificidades, ritmos e necessidades de cada criança em sua singularidade, pode assegurar isto.

Palavras-chave: Linguagem Escrita; Cotidiano; Educação Infantil.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** *In:* I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Anais, p. 01-12. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaeodireitoaeducacao&Itemid=30192>. Acesso em: 24 set. 2024.

BELMIRO, Célia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. Literatura e Família: interações possíveis na educação infantil. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Diálogo com as famílias**: a leitura dentro e fora da escola. Brasília: MEC / SEB . (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; v. 9).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Psicologia e pedagogia).

"AGORA É MINHA VEZ!": ESCUTA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM UMA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monalysa Themistocles da Silva Pinheiro[68]

1 Introdução

O presente texto é um recorte de uma dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e tem por finalidade apresentar alguns procedimentos metodológicos utilizados em uma pesquisa com crianças, realizada no município de Natal/RN.

A pesquisa de mestrado da qual se origina o presente trabalho teve como objetivo analisar experiências e sentidos atribuídos à escrita por crianças no contexto da Educação Infantil. O estudo teve como lócus um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Pública de Natal/RN e, como sujeitos participantes, um grupo de 21 crianças com idades entre cinco a seis anos incompletos e as profissionais responsáveis pela turma.

A escuta e participação das crianças destacou-se como central em nossa pesquisa. Nosso desejo de ouvir o que elas tinham a dizer, conhecer suas perspectivas e dialogar com elas sobre como experimentam e como pensam a escrita – o escrever – foi o que nos motivou a realizar o estudo.

2 Metodologia

O estudo assumiu, como aportes teórico-metodológicos, princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, as proposições de Vygotsky sobre processos humanos e de Bakhtin para a pesquisa nas Ciências Humanas. Utilizamos os seguintes procedimentos na construção dos dados: observações de tipo semi-participativa, entrevistas de tipo semiestruturadas com as crianças – individuais e coletivas; entrevistas semiestruturadas com a professora e coordenadora pedagógica, questionário com os pais e análise documental. Contudo, no presente texto faremos um recorte dos procedimentos utilizados nas entrevistas com as crianças.

3 Fundamentação Teórica

Sabemos que o interesse em realizar pesquisas com crianças vem crescendo nas últimas décadas, sobretudo pelo reconhecimento da infância como categoria social e das crianças enquanto atores sociais competentes, pessoas concretas e sujeitos que possuem o direito de participar e que são capazes de produzir discursos sobre questões que envolvam sua infância e sua educação.

Nos embasamos nas contribuições da Sociologia da Infância ao defender a necessidade de superar as visões adultocêntricas ainda vigentes nas pesquisas voltadas à compreensão de questões da infância. A esse respeito, Sarmento (2011, p.27) afirma que "ouvir a voz das crianças se constitui mesmo como uma diretriz vertebrada na compreensão de factos e dinâmicas sociais onde as crianças contam".

[68]Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN – monalysa.the@gmail.com.

Nesse sentido, compreendemos que para conhecer a perspectiva das crianças é preciso desenvolver uma escuta sensível a elas, bem como adotar metodologias que contemplem as especificidades das crianças. Isso requer conhecimento sobre as crianças e seus modos de aprender, se desenvolver, agir, interagir e participar.

4 Resultados e Discussões: a entrevista como procedimento metodológico de escuta na pesquisa com crianças

Fundamentadas em nossa maneira de ver as crianças – como sujeitos capazes e atores sociais competentes - acreditamos que elas são capazes de produzir discursos sobre si, sobre os outros e sobre a cultura que a cerca. Desse modo, a entrevista destacou-se como procedimento metodológico de escuta na pesquisa que desenvolvemos com as crianças. Por outro lado, sabemos que as crianças têm um modo singular de produzir seu discurso e isso precisou ser considerado na escolha de estratégias, recursos e materiais durante a pesquisa.

Com base nas contribuições de Cruz (2008) e Kramer (2013), buscamos na pesquisa construir estratégias metodológicas de escuta adequadas às especificidades infantis, com destaque para a consideração da relação adulto-pesquisador e crianças e para as dimensões de ludicidade e imaginação que são próprias do pensamento e da linguagem infantil.

As crianças demonstraram envolvimento com a atividade de pesquisa. À medida que ia buscá-las na sala percebia a animação de muitas ao dizer: "*Agora é minha vez! Agora é minha vez!*". No momento da entrevista individual conversei com as crianças e questionei se elas gostariam de participar. Mostrei o gravador de voz (MP4) e expliquei a finalidade dele. Questionei se poderia gravar a entrevista. As crianças demonstraram curiosidade com o gravador. Assim, combinei com muitas delas que poderíamos testar o instrumento, gravar sua voz e depois ouvi-la. As crianças pareciam empolgadas com a possibilidade de ouvir sua voz no instrumento. Elas riam bastante.

Passados alguns dias da entrevista individual, realizamos uma entrevista coletiva na forma de uma roda de conversa. Propomos às crianças a seguinte situação: apresentamos um boneco e contamos uma estória na qual o boneco morava num mundo diferente, onde não existia nada escrito. Nessa situação, as crianças eram impulsionadas a explicar ao boneco o que era escrever/escrita, para quê serve e como se escreve.

No início, as crianças demonstraram muita curiosidade e desejo de manusear o brinquedo. Atendendo a esse interesse, propiciamos, então, um tempo para que brincassem com o boneco. Em seguida, organizamos uma roda para conversarmos sobre o que era escrever. Considerando nossa percepção de que as crianças se mostravam muito participativas nas situações de oralização – levamos um microfone com o intuito de "demarcar" a vez de cada criança e também visando criar uma situação lúdica, propiciando que cada criança se sentisse mais à vontade, mais valorizada e pudesse falar simulando uma entrevista televisiva.

Feita a roda, explicamos como iríamos proceder, contamos novamente a história do boneco e iniciamos os questionamentos. Assim, após cada questão, referindo-se ao que diriam para o boneco (O que é escrever? Para que serve escrever? Como se escreve?) As crianças pegavam o microfone e falavam, gradativamente, uma após a outra, explicando ao boneco suas ideias acerca de escrever. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com a finalidade de facilitar o registro fiel da fala das crianças.

Como vimos, utilizamos na pesquisa recursos que fazem parte do universo e do cotidiano das crianças para realizar as entrevistas individuais e coletivas. Por meio desse

procedimento metodológico, realizamos a pesquisa com as crianças de modo a ouvir suas opiniões sobre a escrita que lhes era propiciada na instituição educativa.

5 Considerações Finais

Acreditamos que conhecer as crianças e suas perspectivas sobre aspectos de suas vidas nos diferentes contextos, em especial, sobre a educação que lhes é dirigida implica em desdobramentos que podem contribuir para reconfigurar as práticas destinadas a elas. Nesse sentido, torna-se essencial superar a invisibilidade social da criança, reconhecendo não apenas a necessidade, mas, também, seu direito de participar.

Consideramos também que a realização de pesquisas com crianças exige do pesquisador uma postura ética, assim como o desenvolvimento de estratégias metodológicas que contemplem as especificidades das crianças, seu gosto pela ludicidade, seus modos de interagir, sua capacidade e direito de participar.

Palavras-chave: criança; infância; educação infantil; pesquisa com crianças.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

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

KRAMER, Sônia. **Enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, Altino J; PRADO, Patrícia D. (Org.). **Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância** . Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas de método**. *In.* VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LINGUAGEM ESCRITA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Luiza Moreira Salustino[69]
Denise Maria de Carvalhos Lopes[70]

1 Introdução

A compreensão acerca do lugar da linguagem escrita como objeto de conhecimento no contexto da Educação Infantil tem sido objeto de discussões e controvérsias por parte de educadores e pesquisadores da área em nosso país. Nessas discussões estão sempre em articulação as especificidades das crianças e da escrita enquanto objeto de conhecimento, assim como a função pedagógica da Educação Infantil e sua finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças e a apropriação das práticas da cultura, dentre elas, as múltiplas linguagens, o que envolve a escrita em sua função social e seu funcionamento enquanto sistema de representação e linguagem.

Essas questões tornaram-se mais evidentes após a Lei 11.274 que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, reconfigurando a faixa etária da Educação Infantil para 0 a 5 anos, redefinindo as práticas pedagógicas, principalmente relacionadas ao trabalho com a leitura e escrita, considerando as características da escrita como linguagem, o que consiste em um desafio às políticas e às práticas pedagógicas, pois envolve diferentes concepções sobre o que, como e para quê ensinar-aprender sobre a escrita às crianças da Educação Infantil, com equívocos que marcam, historicamente, tanto as políticas, quanto nas práticas desenvolvidas nas instituições.

Nesse cenário, o presente trabalho objetiva analisar práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil com relação à linguagem escrita.

2 Metodologia

Esta discussão integra um estudo mais amplo que foi orientado por princípios da Abordagem Qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) que privilegiam: o contato direto entre pesquisador e objeto; as significações dos sujeitos; a descrição e a interpretação do pesquisador sobre os contextos e sujeitos. Esses princípios são articulados por Freitas (2003) as ideias da abordagem Histórico-cultural de Vigotski e do dialogismo de Bakhtin.

Como procedimento metodológico foram desenvolvidas observações de tipo não participativo em uma instituição de Educação Infantil no município do Natal/RN, numa turma de pré-escola, com crianças de cinco a seis anos.

3 Fundamentação Teórica

Considerando a função pedagógica da Educação Infantil de educar-cuidar e promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos como primeira etapa da Educação Básica.

[69]Universidade Federal Rio Grande do Norte, maria.moreira.706@ufrn.edu.br;
[70]Universidade Federal Rio Grande do Norte, denisemclufrn@gmail.com.

Os documentos oficiais relativos à etapa, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) destacam a importância do trabalho com a linguagem escrita, entretanto, essa questão segue sendo objeto de discussões e debates no país. Apesar das controvérsias, reconhece-se que a linguagem escrita, como prática cultural, está presente na vida das crianças com funções diversas. Portanto, precisa ser explorada nas instituições, pois é um dos modos como se comunicam, se expressam, pensam, se relacionam (Corsino *et al*, 2016).

A partir de Vigotski (2007), entendemos que os processos de apropriação das práticas da cultura são mediados através das interações, as ações precisam oportunizar situações em que as crianças, como sujeitos capazes de produzir cultura, de pensar, imaginar, inventar e de aprender, possam interagir com a escrita como linguagem, como modo de dizer, com finalidade e regras de funcionamento (Smolka; Magliolino e Rocha, 2016).

4 Resultados e Discussões

As observações nos possibilitaram constatar que a escrita está presente no cotidiano das crianças de forma restrita. Embora, haja escritos como avisos, cartazes, placas, nomes próprios em murais, nas portas das salas, em exposições de produções das turmas, estão voltados aos adultos da escola. Não há exploração desses escritos para e pelas crianças, o que não lhes confere função social junto a elas, aspecto fundamental da linguagem escrita, conforme Soares (2002).

Na sala da turma observada, havia um alfabeto colorido afixado na parede, com destaque em vermelho para as vogais, cartazes com atividades das crianças e quadros com orientações escritas sobre comportamentos, mas, a falta de exploração desses materiais fazia com que parecessem mais elementos de decoração.

Quanto às atividades desenvolvidas, observamos a ausência de leitura diária de textos literários ou de outros gêneros. Não há "cantinho de leitura" na sala de referência. Desse modo, as crianças não têm oportunidade de interagir com a escrita e a leitura em seu cotidiano. O CMEI conta com uma biblioteca/brinquedoteca onde as crianças podem ir somente uma vez por semana para explorar livros.

Ao mesmo tempo observamos o uso constante de atividades impressas retiradas de sites da internet, com tarefas de "escrita" descontextualizadas, onde se revela uma concepção mecanicista de sua aprendizagem, com ênfase na cópia ou repetição de letras isoladas, sem estimular a reflexão das crianças sobre o que, para que e para quem se escreve ou o que, para que e como se lê.

Finalmente, observamos que as atividades escolhidas são baseadas em datas comemorativas, sem considerar o significado dos escritos para as crianças, ao contrário do que propõe Vigotski (2007) em relação à necessidade de, no processo de aprendizado inicial da escrita, esta precisa ter significado para as crianças em atividades em que elas tenham necessidade de experimentar escrever. Assim, foi possível constatar que essas atividades não têm relação com o contexto escolar, onde não há prática sistemática e intencional de planejamento, embora haja um tempo, ainda que reduzido, destinado a essa atividade.

5 Considerações Finais

O estudo realizado nos leva a considerar que o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil precisa ser repensado com base nas concepções relativas à função da própria etapa, com suas propostas pedagógicas e currículos junto às crianças com seus direitos de aprender a interagir, a brincar, a participar, a explorar, a expressar, a conhecer. Para isso, é igualmente necessário que a formação de profissionais seja contínua e provoque reflexões sobre suas próprias práticas, assim como sejam propiciadas condições de trabalho, de planejamento que considere as crianças concretas com suas necessidades e capacidades, bem como, no caso da escrita, as propriedades, sua função social e seu funcionamento como sistema de representação e como linguagem.

Palavras-chave: educação infantil; linguagem escrita; práticas pedagógicas

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7a ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. DF: **Diário Oficial da União**, p. 1, 7 fev. 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Porto: Porto, 1994.

CORSINO, Patrícia *et al*. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

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

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

SMOLKA, Ana Luisa B.; MAGLIOLINO, Lavínia Lopes S.; ROCHA, Maria Silvia P. L. Crianças, linguagem oral e escrita: modos de apropriação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil:** práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CURRÍCULO, LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS ORIENTADAS NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Aline da Costa Dantas[71]
Danielle Christine de Andrade Queiroz Cunha[72]
Elaine Luciana Sobral Dantas[73]

1 Introdução

Compreendemos que o trabalho com a linguagem escrita deve ocupar um espaço importante nos currículos vivenciados nas instituições de Educação Infantil. Pois, a escrita como linguagem constitui as práticas culturais das crianças e deve ser por elas apropriadas de modo significativo e contextualizado, considerando, portanto, suas especificidades e necessidades. Entretanto, temos observado em diferentes contextos de pesquisas e práticas, que as atividades oportunizadas às crianças com esta linguagem são, por vezes, exercícios repetitivos, mecânicos e sem relação com suas vivências. Ou, por outro lado, a aprendizagem da escrita é negada como direito das crianças desde a Educação Infantil. Essa perspectiva coloca à tona, falsas questões e dicotomias, como alfabetizar ou não as crianças nesta etapa educativa.

No campo das políticas oficiais que orientam os currículos, a linguagem escrita se presentifica como constitutiva das experiências a serem desenvolvidas pelas crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) orientam a organização e planejamento de currículos e práticas nesta etapa educativa, considerando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho pedagógico e definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sistematizados em Campos de experiências. Esse arranjo curricular norteia a elaboração de documentos curriculares específicos das redes e instituições em cada Estado.

Este trabalho se insere no contexto de duas pesquisas de mestrado em desenvolvimento e tem como objetivo analisar as orientações relativas ao trabalho com a linguagem escrita presentes no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil - DCRNEI (RN, 2018).

2 Metodologia

Para ancorar a nossa pesquisa, apoiamos os nossos estudos na abordagem qualitativa de pesquisa de Freitas (1996) e na abordagem histórico-cultural de Vigotski (1991). Desta forma, compreendemos que a produção de documentos legais envolve uma interlocução com os

[71]Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, GT 2 - Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, eualinedantas@gmail.com;
[72]Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, GT 2 - Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, daniellequeirozc@gmail.com;
[73]Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, GT 2 - Educação Infantil, Literatura, Linguagem Oral e Escrita, elaine.sobral@ufersa.edu.br.

estudos e tensões tecidos na área. Assim como, resulta de uma articulação com princípios ideológicos e teórico-práticos construídos no conjunto de textos que legitimam as políticas e os seus contextos de difusão.

Realizamos uma pesquisa do tipo documental, tendo como procedimento para construção de dados, a análise discursiva do texto do DCRNEI (RN, 2018). O documento foi elaborado durante o ano de 2028, no âmbito do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - Pró BNCC com apoio técnico e financeiro do MEC.

3 Fundamentação Teórica

A apropriação da linguagem escrita acontece nas interações sociais mediadas pelo adulto (outro) e pelo próprio signo (Vigotski, 1991). Na Educação Infantil, esse processo deve considerar o contexto sociocultural das crianças e proporcionar experiências ricas e diversificadas que incentivem a exploração e a descoberta da escrita, por meio de diferentes práticas e contextos em que a escrita circula socialmente.

Batista (2010) ressalta que o conhecimento e a apropriação da cultura letrada é um direito das crianças que precisa ser garantido cotidianamente em práticas culturais reais. Assim, a escrita precisa ser uma necessidade para as crianças.

4 Resultados e Discussões

O documento analisado - DCRNEI (RN, 2018), organiza o currículo em torno dos campos de experiências[74], e traz os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento[75], ambos propostos na BNCC. Enfatiza e define esses direitos para cada campo de experiência e propõe a exploração desses campos de modo integrado e interdisciplinar.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, pensados a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos, garantem condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam, apropriando-se de diferentes conhecimentos e linguagens.

Inferimos que de modo interdisciplinar, a linguagem escrita atravessa indiretamente todos os campos de experiências, mas se destaca com maior ênfase no campo de experiência "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação". Assim, definimos este campo como o foco da nossa análise, e trouxemos um recorte da descrição de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

> ***CONVIVER*** *com crianças e adultos em* ***situações comunicativas cotidianas****, constituindo modos de pensar, [...]* ***narrar, dialogar*** *e conhecer.*
>
> ***BRINCAR*** *com* ***parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros****, [...]..*

[74]Os campos de experiências são: O *Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação;* e *Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações*.

[75]Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: *Brincar, Conviver, Expressar, Explorar, Participar, e Conhecer-se*.

> ***PARTICIPAR*** *de* ***rodas de conversa****, de relatos de experiências, de* ***contação e leitura de histórias e poesias****, de* ***construção de narrativas****, [...] de* ***materiais impressos e de variedades linguísticas****, [...].*
>
> ***EXPLORAR*** *[...],* ***sons da língua, rimas****, imagens,* ***textos escritos****, além dos* ***sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias****, [...].*
> ***EXPRESSAR*** *[...], utilizando* ***múltiplas linguagens****, [...].*
>
> ***CONHECER-SE*** *e reconhecer suas preferências por [...]* ***histórias****, autores, [...].*

Podemos perceber que - como destacam os direitos "Conviver" e "Expressar" - a linguagem escrita é uma de muitas linguagens que é proposta através de situações significativas do cotidiano, a qual as crianças podem aprender e sentir-se provocada ao descobrir, solucionar desafios, sempre tendo seu ritmo e suas formas de expressão, suas experiências, culturas e significações respeitadas.

Nos direitos de aprendizagem "Brincar" e "Explorar", observamos as menções de práticas com textos escritos da cultura, como parlendas e adivinhas, que fazem parte da cultura popular, além de brincadeiras com música, exploração de rimas, poesias e canções que enriquecem o repertório artístico e cultural das crianças por meio da escrita.

Já nas descrições dos direitos "Participar" e "Conhecer-se", destacamos momentos de interações com a leitura e a oralidade, assim como a exploração de diversos materiais impressos e de variedade linguística. Nesse jogo de interações, "[...] as crianças vão aprendendo os sentidos da leitura e da escrita, vão brincando de ler e de escrever e vão se colocando no lugar de leitores e produtores de textos escritos". (Corsino *et al*., 2016, p. 46). Desta forma, é participando que as crianças vão se apropriando da cultura letrada.

Além dos direitos, o documento apresenta objetivos específicos para cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento e ciclo etário proposto na BNCC. As experiências acima destacadas são bem detalhadas nestes quadros de objetivos por idade.

5 Considerações Finais

Consideramos que nas proposições do documento analisado, a partir das interações com a cultura letrada, as crianças são protagonistas, curiosas e ativas em seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, ressaltamos que a Educação Infantil não tem a finalidade de alfabetizar, mas, de possibilitar o acesso à cultura escrita. Assim, a criança irá compreender para que serve a escrita e desenvolver essa prática de forma lúdica e contextualizada.

Palavras-chave: linguagem escrita; educação infantil; Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** *In:* I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Anais, p. 01-12. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaeodireitoaeducacao&Itemid=30192>. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Documento Preliminar. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2015-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 set. 2024.

CORSINO, Patrícia, *et al*. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*.: BRASIL, Ministério da Educação. **Crianças como Leitoras e Autoras**. Caderno 5. Brasília: MEC/SEP, 2016 .(Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil)

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte:** educação infantil. Natal: Offset, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Psicologia e pedagogia).

A LINGUAGEM DA CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

Flexsivone Bezerra Oliveira[76]
Maria Clara Dantas Silva da Cruz[77]
Priscila do Vale Silva[78]

1 Introdução

O presente trabalho investiga a interação da criança com a linguagem no contexto escolar, fundamentado na obra "Psicologia e Trabalho Pedagógico" de Fontana e Cruz (2013). Dessa forma, busca compreender como as crianças utilizam a linguagem em ambientes escolares e como esses contextos influenciam seu desenvolvimento linguístico.

Segundo Fontana e Cruz (2013), a interação verbal é um elemento central para a formação da identidade e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Dessa forma, entender como a linguagem é mediada tanto na escola é essencial para promover um ambiente que favoreça o crescimento linguístico das crianças. Nesse sentido, Cagliari (2008) destaca que "se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona na realidade", o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a comunicação verbal.

O estudo tem como objetivo geral analisar e compreender a interação da criança com a linguagem no contexto escolar.

2 Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender e analisar a interação da criança com a palavra no contexto escolar. Para alcançar o objetivo, a metodologia utilizada foi a de coleta de dados, os quais foram obtidos por meio das observações que foram realizadas no âmbito escolar, onde foram observadas crianças de 2 a 4 anos durante atividades diárias, incluindo momentos de brincadeira, interação com professores e colegas e atividades pedagógicas. As anotações foram feitas a partir de registro em formato de diário de bordo, destacando como as crianças utilizam a linguagem para se comunicar, expressar necessidades e interagir socialmente. As observações foram realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil Luiza Martins Gondim (São Rafael/RN) e na

Escola Municipal Professor Manoel Cortês (Zona rural de Assú/RN). Com isso, foi possível registrar diálogos entre crianças e educadores, para entender o papel da mediação pedagógica na aquisição da linguagem.

3 Fundamentação Teórica

A interação da criança com a linguagem no contexto escolar é um tema central para o entendimento do desenvolvimento linguístico infantil. A partir de teorias da psicologia do

[76]Estudante do curso de Pedagogia- Campus Avançado de Assú/UERN, flexsivone20230013259@alu.uern.br;
[77]Estudante do curso de Pedagogia- Campus Avançado de Assú/UERN, maria20230026720@alu.uern.br;
[78]Docente do curso de Pedagogia- Campus Avançado de Assú/UERN, priscilavale@uern.br.

desenvolvimento, como as de Vygotsky e Piaget, exploradas por Fontana e Cruz (2013), percebe-se que a linguagem não apenas estrutura o pensamento, mas é também moldada pelas interações sociais que a criança vivencia neste ambiente.

Segundo Vygotsky (1987 *apud* Fontana e Cruz, 2013), o desenvolvimento da linguagem ocorre no contexto das relações sociais, em que a criança internaliza a fala por meio de suas interações com adultos e pares. A escola, nesse sentido, atua como um espaço fundamental de mediação, onde o professor desempenha a promoção de práticas comunicativas. Essas práticas incluem não apenas a instrução formal, mas também o incentivo ao diálogo e à interação espontânea entre crianças e educadores. Essa perspectiva encontra eco nas observações feitas por Fontana e Cruz (2013), que ressalta a importância da convivência diária para o desenvolvimento da linguagem.

Para Cagliari (1989), o desenvolvimento da fala e da escrita também passa pela interação ativa das crianças com a realidade. Na escola, isso se manifesta, por exemplo, na tentativa de escrita, onde as crianças começam a entender que a linguagem escrita é uma representação simbólica da fala. O incentivo à verbalização e à escrita desde cedo é essencial para a construção da autonomia comunicativa.

O desenvolvimento da linguagem infantil é, portanto, um processo dinâmico que perpassa as práticas pedagógicas. As observações realizadas em ambientes escolares demonstram como essas interações cotidianas contribuem para o crescimento linguístico das crianças, confirmando a importância dessa prática que valorizem a comunicação e estimulem o desenvolvimento linguístico, conforme propõem Fontana e Cruz (2013) e Cagliari (1989).

Com isso, ao entender a criança como um ser social, que desenvolve a linguagem por meio da interação constante com o meio, reforça-se a necessidade de práticas educacionais que favoreçam um ambiente rico em estímulos comunicativos, promovendo, assim, um desenvolvimento integral.

4 Resultados e discussões

Na escola, o adulto de referência para as crianças é o professor e os estagiários.Eles devem interagir com conversas, com perguntas, e assim busca incentivar as crianças a se comunicarem. A linguagem delas ainda está em desenvolvimento, mesmo em relação a palavras simples, fazendo com que às vezes fiquem enroladas, mas as professoras, por convivência, compreendem bem. A partir disso, podemos presumir que as crianças já estão iniciando o processo de desenvolvimento da função simbólica, ou seja, a elaborar suas primeiras imagens mentais, assim como versa Fontana e Cruz (2013). Embora a linguagem ainda seja imatura, os adultos entendem devido à convivência e ao contexto. Assim como o adulto, a criança vai expandindo seu vocabulário a partir da observação do meio. Esse fenômeno é nomeado por Fontana e Cruz (2013) de generalização e consiste na soma dos vários sentidos adquiridos ao longo do tempo. Isso ilustra como a linguagem das crianças pode ser específica e situacional de acordo com seu contexto diário. Outro episódio observado no contexto escolar foi a repetição de palavras até atingir a perfeita pronúncia. A repetição é o principal método de aprendizagem.

Na observação, algumas crianças demonstraram maior facilidade para se comunicar, enquanto outras se mostravam mais retraídas, preferindo brincar sozinhas com os brinquedos.

A comunicação observada na escola entre professora e alunos pode ser influenciada pela personalidade da criança e/ou pelo ambiente doméstico. Por exemplo, o costume de conversar com a criança de forma “normal”, sem utilizar "vizinhas" ou palavras que as

instiguem ao erro, pode facilitar um desenvolvimento comunicativo mais avançado, assim como também pode ser observado na sala. Algumas crianças socializam e interagem durante as brincadeiras, utilizando uma ampla variedade de palavras, demonstrando um desenvolvimento mais avançado da fala, típico da faixa etária de 3 a 4 anos.

De forma geral, podemos dizer que ambas as escolas, os adultos desempenham um papel ativo na comunicação, adaptando-se às necessidades das crianças. Mesmo considerando que são espaços de creche em ambos os contextos, as interações variam, com algumas crianças sendo mais sociais e outras preferindo brincar sozinhas. Isso reflete diferentes estágios de desenvolvimento social e de habilidades de comunicação.

5 Considerações Finais

A interação da criança com a linguagem no contexto escolar é essencial para seu desenvolvimento linguístico. Crianças de 3 a 4 anos já utilizam a linguagem de forma avançada devido ao estágio de organização perceptiva e motora (Fontana ; Cruz, 2013). Podemos perceber no ambiente escolar, professores incentivam a comunicação constante, compreendendo até expressões imaturas devido à convivência diária, o que facilita o desenvolvimento da função simbólica da criança. No contexto escolar, a variação nas habilidades comunicativas reflete diferentes estágios de desenvolvimento social e linguístico. Em resumo, o desenvolvimento da linguagem infantil é influenciado pelo contexto escolar, com a interação constante e práticas pedagógicas específicas desempenhando um papel crucial no desenvolvimento linguístico das crianças.

Palavras-chave: criança; desenvolvimento; linguagem.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos da. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 12, p. 168-184, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

Nicole Giselle França Rocha[79]
Naligia Maria Bezerra Lopes[80]

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 No decorrer dessa fase, as crianças passam por um processo de maturação física, cognitiva e emocional. O brincar, nessa fase, muitas vezes não possui real importância, visto que 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. Se constitui uma pesquisa em andamento, visto que é um trabalho de conclusão de curso (monografia) do Curso de Pedagogia na UERN - Campus Avançado de Açu. O público alvo da pesquisa será uma turma de maternal I situada em uma escola da rede pública do município de Lajes/RN a partir da observação de como essas crianças brincam e lidam com suas emoções durante essa prática, e também, contará com entrevistas junto a dez mães do Programa Criança Feliz com a finalidade de identificar como esse programa impactou na vida dessas famílias com relação ao desenvolvimento da criança.

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 Metodologia

Para a realização deste estudo adotaremos uma pesquisa qualitativa, que busca compreender e interpretar fenômenos sociais e do comportamento humano, visando valorizar a profundidade e o rigor da análise.

Também será realizada uma entrevista com as mães das crianças do Programa Criança Feliz. Este programa é uma política pública instituída por meio do decreto nº 8.869/2016, e faz parte do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que está vinculado ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Este tem o intuito de promover o desenvolvimento e a afetividade das crianças com seus cuidadores e é destinado para as famílias com crianças de três anos beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) e famílias de crianças de seis anos beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

[79]UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, nicolegiselle@alu.uern.br;
[80]UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, naligiabezerra@uern.br.

A entrevista será realizada com dez mães, onde o objetivo é identificar os olhares e análises destas sobre o vínculo afetivo com a criança e o seu desenvolvimento. Nesse sentido, serão elaboradas cinco perguntas para as entrevistadas, baseadas na prática que vivemos no decorrer do projeto, e como o brincar possibilitou o desenvolvimento do seu filho. Desse modo, a proposta de pesquisa que permeia a entrevista, será de extrema importância para obtermos as informações necessárias para alcançarmos os objetivos propostos.

3 Fundamentação Teórica

O ato de brincar pode ser compreendido sob algumas concepções teóricas. Na perspectiva clássica de Piaget (1971), o ato de brincar está intrinsecamente ligado ao progresso cognitivo infantil, possibilitando a aquisição de experiências e a formação de modelos mentais. Piaget caracteriza o ato de brincar como uma forma de explorar o mundo e aprimorar as funções cognitivas. Ele enfatiza que "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). O jogo simbólico é uma forma pela qual a criança emprega sua imaginação na criação de cenários, personagens e circunstâncias. Ao jogar "faz de conta", ela transforma o mundo ao seu redor, dando novos significados a objetos, cenários e situações.

Vygotsky (1991) analisa o ato de brincar sob a perspectiva da mediação social e cultural, enfatizando que a interação com colegas e adultos durante o jogo favorece a assimilação de normas sociais e o aprimoramento de funções psicológicas avançadas, como a atenção e o controle. A visão de Vygotsky sobre a importância da interação social e da cultura no desenvolvimento da criança é uma pauta presente em sua teoria, pois este acreditava que para a criança desenvolver o cognitivo ela tem que interagir socialmente com o seu meio, ou seja, a criança deve ter contanto com adultos e especialmente com as crianças. A brincadeira passa a ser o papel central no desenvolver dessa criança, pois é a partir dessa prática que elas irão experimentar, explorar e se comunicar com o contexto onde está inserida.

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. Wallon (1941) em sua teoria visou que o desenvolvimento humano acontece em diferentes estágios, cada um contendo suas funções. Cada fase ocorre não de forma isolada, mas sim, em um movimento retórico entre os movimentos afetivos, biológicos, sociais e intelectuais. Ele destacou a relevância das emoções no crescimento infantil. O ato de brincar, particularmente em situações de fantasia ou jogos coletivos, possibilita que as crianças se manifestem, vivam e controlem suas emoções. Ao se divertirem, eles experimentam vários papéis sociais e interação com emoções, aprimorando a empatia, o controle emocional e a autopercepção, funções essenciais para o crescimento socioemocional.

4 Resultados e Discussões

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

Em nossos estudos e leituras sobre a temática, a pesquisa aponta a centralidade do brincar no desenvolvimento socioemocional da criança na primeira infância. Brincar não apenas promove o bem-estar, mas também estimula habilidades essenciais para a convivência

em sociedade. A continuidade dessa pesquisa pretende explorar as interações entre as crianças durante o brincar, e como essa prática possui uma grande importância no seu desenvolvimento emocional.

5 Considerações Finais

O brincar promove a autorregulação das emoções, a partir do momento que a criança consegue gerenciar seus sentimentos em determinada situação, pois em alguns momentos existem conflitos entre as crianças 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 moldar 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 que as crianças se desenvolvam como indivíduos emocionalmente equilibrados, socialmente competentes e resilientes, capazes de enfrentar os desafios do futuro com confiança e criatividade.

Palavras-chave: primeira infância; desenvolvimento; emocional; brincar; criança.

Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social**. SUAS e Programa Criança Feliz**: atuação integrada. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Interacao_Suas_CF.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

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.

GT 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL, LINGUAGENS DA ARTE, LUDICIDADE E CORPOREIDADE



O DESENHO COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA DAS CRIANÇAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Talita Daiane Silva de Lima[81]
Thais Lopes de Araújo[82]
Elaine Luciana Sobral Dantas[83]

1 Introdução

As linguagens são constitutivas das experiências infantis e ao mesmo tempo que marcam suas interações, são apropriadas pelas crianças como práticas culturais com diferentes formas de expressões. Segundo Jalles e Sena (2011, p.33) "as artes visuais são uma dessas importantes linguagens e necessitam estar presentes no cotidiano da Educação Infantil". Partindo desse pressuposto, o desenho é uma expressão artística da criança, sendo através dele, que podemos conhecer a criança em diferentes contextos sociais, culturais, e históricos (Gobbi, 2010). O objetivo deste trabalho é relatar de modo reflexivo duas práticas de estágios supervisionado I: Educação Infantil que envolveram o trabalho com a linguagem do desenho em duas turmas dessa etapa educativa.

É importante ressaltar, que o estágio nessa etapa é de suma importância para a formação docente, pois, possibilita a inserção do discente em formação na sala de referência, proporciona a prática dos conhecimentos construídos e possibilita diferentes experiências.

Neste relato, apresentamos brevemente o percurso metodológico do estágio e as turmas de crianças, situamos algumas referências teóricas e descrevemos em um movimento de relato reflexivo, as práticas pedagógicas desenvolvidas.

2 Metodologia

Realizamos duas semanas de observação participante em uma turma de creche - II e pré - escola I, com crianças de 3 a 4 anos, ocorrido em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI de um município do Rio Grande do Norte. Desse modo, as observações aconteceram nas turmas durante os dias de segundas, quartas e sextas-feiras no período matutino, para conhecer as crianças e identificar as suas especificidades e interesses. Conforme Ludke e André (1986, p. 26) "Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações". O ato de observar foi de suma importância para a realização da prática com as crianças.

[81]Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), talita.lima@alunos.ufersa.edu.br;
[82]Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), thais.araujo27345@alunos.ufersa.edu.br;
[83]Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora de Magistério Superior na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, campus de Angicos/RN, elaine.sobral@ufersa.edu.br.

A partir do que observamos e conhecemos sobre elas, planejamos as atividades de acordo com o que percebemos, considerando suas linguagens e formas de expressões. Com o olhar sensível e atento, reconhecemos que as crianças durante os momentos na sala de referência gostavam muito de desenhar objetos, animais, familiares e situações de seus cotidianos. Nesta perspectiva, elaboramos práticas que foram desenvolvidas em dois momentos no ambiente externo da sala de referência, com a intenção de proporcionar experiências significativas por meio da produção de desenhos.

3 Fundamentação Teórica

Para a produção deste texto, dialogamos com as autoras Gobbi (2010) e Jalles e Sena (2011), que abordam sobre a apropriação das linguagens pelas crianças em suas diferentes dimensões, sendo uma delas a da arte.

> Uma educação em Arte é uma educação como Arte. Um ato educativo que permita a participação das crianças de forma que possam refletir sobre o seu fazer artístico enquanto participantes do processo artístico, possibilitando o desenvolvimento das suas capacidades e aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Jalles ; Sena, 2011, p. 33-34).

É através dele que as crianças passam a produzir suas próprias obras de maneira a reconhecer a si mesmos e o mundo ao seu redor. Dessa forma, o desenho é uma produção artística da criança uma das suas diferentes formas de expressão. Gobbi (2010, p.5) “os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginação, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças”. Assim sendo, entendemos o desenho como uma linguagem primordial para o desenvolvimento e a expressividade da criança no percurso de suas aprendizagens.

4 Resultados e Discussões

Partindo desse contexto, reconhecemos que proporcionar espaços com materiais diversos e que estejam à disposição das crianças é de suma importância, mas, é importante ampliar o repertório delas para além do espaço físico diário, como a realização de atividades nos ambientes externos (Jalles ; Sena, 2011). Pensando e considerando as crianças, preparamos dois momentos de desenho ao ar livre, possibilitando que elas produzissem seus próprios desenhos, utilizando os materiais disponibilizados, explorando o ambiente e se expressando de diferentes formas por meio das linguagens presentes na arte e seus materiais, promovendo assim um momento de interação entre as crianças e seus pares.

A primeira intervenção foi realizada em uma turma de creche - II, no dia dezesseis de outubro de 2023, iniciada com a socialização do assunto que já vimos estudando sobre o que é a pintura, contextualizando sua história e como se deu as primeiras obras. Para apreciação das crianças, apresentamos fotografias e vários tipos de pinturas existentes, como as de rua, antigas, contemporâneas, entre outras, além disso, expomos diferentes matérias, canudos, buchas de lavar louça, cotonetes, tintas, bandejas de isopor e pincéis dentre outros. De acordo com Jalles e Sena (2011, p.37) “os materiais oferecidos devem ser variados, e em quantidade

suficiente, e devem estar ao alcance das crianças". Então, saímos para área externa, para realizarmos o momento da pintura. Chegando no espaço, os materiais foram distribuídos nas mesas que comportam também cadeiras e estavam organizadas em fileiras, em seguida, as crianças se apropriaram do ambiente e começaram a produzir suas obras, os desenhos eram sobre seus brinquedos favoritos, brincadeiras que gostavam, animais e faziam misturas de cores, riam muito, conversavam bastante uns com os outros e no final pintaram seus próprios corpos.

No dia quatro de outubro de 2023, aconteceu a segunda intervenção em uma turma de Pré - escola I. No primeiro momento, fomos todos juntos fazer um passeio na escola para observarmos todo o espaço, como: parque, salas, quintal da escola, cozinha, banheiros e ambientes externos. Logo, nos deslocamos para a área externa da instituição, e assim como na experiência anterior, haviam mesas e cadeiras, ademais, disponibilizamos sob as mesmas os materiais, bem como: folha de ofício, lápis de cera, canetas hidrocor, coleção de cera e lápis de colorir para que as crianças produzissem seus próprios desenhos sobre o que mais gostaram da escola, para produzir suas artes de acordo com suas percepções.

As crianças produziram desenhos diversos, como: o parque, familiares, brinquedos, animais e faziam misturas de cores no papel em branco. Conforme Gobbi (2010, p.5) "os desenhos constituem-se como jogos em que há narrativas, imaginação, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças". Nesse viés, o momento foi de muita interação entre as crianças, professora e estagiárias, à medida que elas conversavam, brincavam entre si e produziam suas obras, expondo seus feitos para os demais.

5 Considerações Finais

Diante do exposto, as experiências promoveram momentos de grandes significados e construção de conhecimentos, percebendo a importância das artes e seus materiais para que as crianças tenham a liberdade de explorar e produzir seus próprios desenhos, que eram repletos de significados e sentidos, expressados através de suas linguagens. Também proporcionou a relação entre as teorias estudadas e a prática, permitindo vivências com as crianças, conhecendo suas particularidades, seu ambiente escolar e seus contextos diversos.

Palavras-chave: linguagem; educação infantil; estágio supervisionado.

Referências

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.

JALLES, Antônia Fernanda; SENA, Dominique Cristina Souza. As artes visuais e o fazer artístico no cotidiano da educação infantil. *In:* JALLES, Antônia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de (org.). **Arte e Cultura na Infância.** Natal: EDUFRN, 2011. p. 32 - 52.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS: CULTURAS INFANTIL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Beatriz Marques Ferreira[84]
Sarah de Lima Mendes[85]

1 Introdução

Esta pesquisa teve início em 2024, no Centro Infantil Dona Liquinha Alves, em uma turma de nível 4, composta por crianças de 3 a 4 anos. O objetivo central é investigar as produções fotográficas das crianças, na busca de entender como essas experiências se entrelaçam com o universo cultural infantil. Como objetivo específico, pretendemos identificar as culturas infantis consumidas e/ou produzidas pelas crianças em suas interações com a fotografia no contexto escolar. A escolha deste tema foi impulsionada por trabalhos acadêmicos anteriores que exploraram as possibilidades da fotografia na Educação Infantil, como o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso, de uma das autoras, intitulado "Despertando o olhar: a fotografia e suas possibilidades na Educação Infantil". Além disso, o desenvolvimento de um projeto de extensão da UFRN, intitulado "Fotografia na Educação Infantil: Olhar, Capturar e Narrar Processos", forneceu uma base sólida para aprofundar a discussão sobre o olhar das crianças e suas práticas fotográficas.

2 Metodologia

A fotografia tornou-se uma parte fundamental do dia a dia das professoras do nível 4 no ano de 2024. Esse hábito foi tão integrado à rotina da instituição de modo a despertar o interesse das crianças, que começaram a pedir para usar os celulares para tirar fotos. Percebendo o entusiasmo das crianças, foi disponibilizado câmeras fotográficas para elas, permitindo acesso diário a esse instrumento de linguagem. A abordagem metodológica sustenta-se na proposta de Luttrell (2010). Esta metodologia é estruturada em três etapas principais: I) Tirar Fotos (Picture Taking), onde as crianças capturam imagens; II) **Visualizar Fotos** (Picture Viewing), onde revisitam e discutem as fotos tiradas; e III) **Analisar Fotos** (Picture Analysis), onde são feitas reflexões e interpretações sobre as imagens capturadas. Para se adequar ao contexto específico da Educação Infantil, do locus da pesquisa e à dinâmica diária das produções fotográficas, a metodologia desta autora foi adaptada. Essas adaptações visam tornar as etapas mais acessíveis e práticas para a realidade das crianças.

3 Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica deste estudo é sustentada por documentos oficiais curriculares brasileiros, que reconhecem a importância da prática do registro na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) destacam a fotografia como uma ferramenta valiosa para evidenciar, acompanhar e refletir sobre as aprendizagens das crianças.

[84]Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, beatrizmf1604@gmail.com;
[85]Doutora em Educação. Professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança/UFC, sarahmendes@ufc.br.

Esses documentos sugerem que o registro fotográfico não apenas documenta o processo de aprendizagem, mas também serve como uma forma de expressão das crianças, permitindo que elas compartilhem suas percepções e interpretações do mundo ao seu redor. A partir das reflexões de Martins e Tourinho (2020), este estudo se insere no campo da Cultura Visual, onde a análise das imagens se torna uma chave para entender como as crianças percebem e interagem. A linguagem fotográfica, discutida por Sontag (1981) e Barthes (1984), nos apresentam reflexões sobre como a fotografia pode ser interpretada como uma forma de comunicação que ultrapassa o simples ato de registrar imagens. Destacamos, ainda, que a cultura fotográfica tem se tornado cada vez mais presente na vida das crianças contemporâneas, como evidenciam pesquisas no campo da Sociologia da Infância (Sarmento, 2005; Soares; Sarmento; Tomás, 2005) e dos Estudos Culturais em Educação (Steinberg; Kincheloe, 2001). Esses estudos mostram que a fotografia não se limita a documentar momentos, mas também revela as crianças e suas interações na produção de culturas infantis.

4 Resultados e Discussões

A análise das fotografias produzidas pelas crianças revelou aspectos significativos sobre como elas interagem com a câmera e o que essas imagens revelam. As crianças se familiarizaram rapidamente com o uso da câmera, explorando a ideia de usos e funções. Além disso, observou-se que as crianças frequentemente "curtem" suas próprias fotos, um comportamento que simboliza a satisfação e o orgulho que sentem ao ver suas criações. Essa prática de autoavaliação sugere que as crianças não apenas apreciam o resultado do seu trabalho, mas que carregam em si experiências com as mídias. As influências das mídias são observadas também em fotografias imitando ícones e personagens populares que as crianças encontram presentes nas mídias. Esse fenômeno mostra como as referências midiáticas são incorporadas nas criações das crianças, evidenciando a forma como esta cultura impacta suas escolhas e produções visuais. Revelando como elas interpretam e reproduzem elementos da cultura escolar e midiática em suas imagens. Observou-se que as crianças não apenas capturam aspectos da vida escolar, como atividades e espaços, mas também imitam as práticas fotográficas das professoras. Ao se depararem com as professoras registrando momentos importantes, as crianças incorporam essas práticas em suas próprias produções fotográficas.

5 Considerações Finais

Este estudo destaca a importância da fotografia produzida pelas crianças, oferecendo uma nova perspectiva sobre as culturas das infâncias. As imagens infantis ampliam nossa compreensão das produções visuais e culturais, evidenciando como as crianças assimilam e recriam elementos da cultura escolar e midiática. Como desdobramento, futuras pesquisas no Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte poderão aprofundar essas análises, investigando as produções fotográficas das crianças da Educação Infantil. Essa linha de pesquisa abre novas possibilidades para refletir sobre o papel da fotografia na educação e na produção cultural das infâncias.

Palavras-chave: fotografia infantil; educação infantil; cultura visual.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

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. **Cultura Visual e Infância**. Santa Maria: Editora UFSM, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361378, mai./ago. 2005.

SOARES, Natália F.; SARMENTO, Manuel J.; TOMÁS, Catarina A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances:** Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005.UNESP, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005.

SONTAG, Susan. **Ensaios sobre a fotografia.** Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

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

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA EM ATIVIDADES PRÁTICAS NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS DE ASSÚ - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Letícia de Melo Bonifácio[86]

1 Introdução

A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir das minhas experiências vivenciadas em um estágio não-obrigatório que ocorre na Brinquedoteca Universitária da UERN - Campus Avançado de Assú, local ao qual são realizadas e desenvolvidas atividades pedagógicas direcionadas a crianças da educação infantil e ensino fundamental de escolas da rede pública da região. Em decorrência das vivências nessas atividades, e ao parar para observar e analisar as práticas que lá são desenvolvidas, é notório perceber a importância da realização de atividades práticas para o desenvolvimento infantil, levando como objetivo principal a formação integral do sujeito. Portanto, é importante que aconteçam pesquisas e estudos que se direcionam para essa temática, a fim de explorar e conhecer melhor esse campo, e dessa forma motivar outros estudantes da área da educação a inserirem em seu métier docente novas formas de desenvolver a educação.

O respectivo trabalho se constitui com uma pesquisa qualitativa, pois no decorrer deste relato procurou-se narrar as experiências vivenciadas a partir de uma atividade proposta, buscando explorar toda a potencialidade do objetivo da atividade, a fim de entender suas influências no processo de desenvolvimento do grupo de crianças que participaram. A coleta de dados foi realizada no dia 13 de novembro do ano de 2023, na sala a qual está inserida a brinquedoteca, para a coleta de dados foi utilizada a metodologia de observação participante, que ocorre quando o observador participa ativamente da atividade que está observando, buscando recolher dados e informações que sejam úteis para o desenvolvimento da pesquisa. O método de observação participante segundo Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017, p.726) "tem o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições qualitativas, de tipo narrativo que permitam obter informações relevantes para a investigação", portanto, ao decorrer da experiência vivenciada é preciso estar atento ao que está sendo observado, e descrever/narrar da forma mais coesa possível, procurando ter um olhar neutro, sem nenhuma imposição a como os sujeitos se expressam ou interagem.

2 Fundamentação Teórica

A música está presente há muito tempo na vida dos seres humanos, sendo uma construção harmônica entre os sons, o ritmo, a melodia, a voz, expressão de pensamentos, sentimentos e emoções. Ela se faz presente a partir de diferentes letras e instrumentos em diversas culturas e gerações que vão transformando e dando diferentes formas e sentidos com o passar do tempo, assim como destaca Andries Nogueira (2004, p. 22), "o mantra entoado em um templo budista, por sua vez, não apresenta a mesma função de um canto de lavadeiras do Rio São Francisco", entretanto, ambos são significativos para a vida de quem canta. A

[86]Discente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, GT 3 - Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, leticia20230011890@alu.uern.br.

música, está presente em diferentes momentos da vida, sejam eles bons ou ruins, há sempre uma música que descreve o que está sendo sentido, vivenciado ou imaginado, e assim, a música vai se eternizando na memória daqueles que as escutam e marcando gerações.

Entendendo-se os benefícios e possibilidades que a música pode proporcionar ao ser humano, é interessante a sua utilização como meio pedagógico no métier docente, a fim que, de uma forma diferente, lúdica e interativa, as crianças possam desenvolver diferentes aspectos importantes para sua formação humana. Assim como afirma Teixeira (2017 *apud* Silva, 2012), "a educação pela música se direciona não para a música em si, mas para o desenvolvimento da criança, no que se refere aos fatores de atenção, memória, emoções, sentimentos e socialização", a música como recurso pedagógico na educação não é apenas para "passar tempo" com as crianças, e sim como um instrumento de auxílio na aprendizagem dos educandos. Como destaca Teixeira (2017, p.6), "a música serviria como complemento à educação e não somente como elemento recreativo e festivo, auxiliando na coordenação motora, no bem-estar da criança, além de auxiliar no processo cognitivo", dessa forma, a música se mostra eficaz para a utilização na educação em prol de uma formação integral dos educandos.

3 Resultados e Discussões

Assim que proposto aos membros do Núcleo, a realização de uma atividade prática com um grupo de crianças da creche pré I e pré II de uma escola da rede municipal da cidade de Ipanguaçu/RN, aconteceu por meio de um planejamento a discussão da relevância de realizar uma oficina que tivesse a música como eixo temático. Dessa forma, ressaltando a importância da música no desenvolvimento da criança, pois assim como afirma Andries Nogueira (2004, p.24) "efetivamente a prática de música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato". Assim, entendendo-se como atividades necessárias e relevantes no processo construtivo do desenvolvimento da criança.

Seguindo o que enfatiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando o campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos", no presente dia, foram realizadas atividades que trabalhassem o corpo por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos. Que foram explorados por meio das músicas como "cabeça, ombro, joelho e pé" e "estátua" da cantora e apresentadora Xuxa e "tchutchuê" da cantora Rebeca Nemer, ambas as músicas, trabalham a percepção das partes do corpo humano, a atenção da criança em escutar qual parte do corpo é pronunciada, a agilidade, coordenação motora, socialização, equilíbrio e a paciência. Por fim, destaco que em todo o decorrer da atividade, foram trabalhadas músicas que estimulam o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicomotor da criança, quando assim como afirma Teixeira (2017, p.11), se explora "o dançar e acompanhar os gestos se trabalha a coordenação motora, ao imitar sons e cantar se descobre as capacidades e estabelece relações com o ambiente em que vive", em questões do desenvolvimento social, Chiarelli (2017 *apud*, Teixeira,2011) afirma que "as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação". Dessa forma, enfatizo a música como uma grande ferramenta pedagógica na educação, em que as crianças se desenvolvem de uma forma divertida, estimulando seus corpos, mentes, curiosidades e emoções.

4 Considerações Finais

Por fim, ao decorrer da oficina musical, foi possível perceber os diferentes aspectos cognitivos, físicos e sociais que foram desenvolvidos e trabalhados através das músicas que foram propostas na atividade, reforçando o quanto é interessante e válido utilizar como ferramenta pedagógica as músicas infantis que tem suas letras e coreografias nessa perspectiva educacional, além de serem educativas, se mostram como uma atividade diferente e interativa para as crianças. Por fim, deve ser de conhecimento e interesse dos graduandos do curso de pedagogia e professores formados que já atuam em sala de aula, a potencialidade das músicas no processo formativo dos sujeitos, somando-se como mais uma ferramenta no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: música; brinquedoteca; criança; desenvolvimento.

Referências

MÓNICO, Lisete *et al*. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: CONGREO IBERO-AMERICANO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, 6., 2017, Montevideo. **Anais** […]. Montevideo: CIAIQ, 2017, v. 3, 2017. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404. Acesso em: 05 out. 2023.

ANDRIES NOGUEIRA, Monique. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista UFG**, Goiânia, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48654

TEIXEIRA, J. S. **A influência da música no processo cognitivo e emocional da Criança e sua utilização como instrumento pedagógico.** 2017. 23p. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. Disponível em: http://www. ped. ufv. br/wp-content/uploads/2018/11/Jessica_Santos. pdf, 2017.

SOUZA, Nívea. **A importância da música na Educação Infantil**. 2022. 23 p. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Licenciado em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiânia, 2022.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO PROCESSO DE CURA

Lucielle Eline da Silva Nicácio[87]
Juliana da Rocha e Silva[88]

1 Introdução

Esse trabalho objetiva refletir a importância do pedagogo na área hospitalar, haja vista que é esse profissional que irá proporcionar à criança internada a continuação da interação com o meio e com o outro e contribuir para o seu desenvolvimento. Assim, visto que a infância é uma fase de descobertas e aprendizagem, acreditamos que a enfermidade que a criança está enfrentando provisoriamente não deve ser motivo para que ela abandone essa fase tão importante para o desenvolvimento do sujeito, que é o momento de contato com a educação escolar. Mesmo assim, muitas crianças se encontram em uma situação em que não podem desfrutar desse direito, o que resulta em um efeito direto no seu processo de desenvolvimento. Educar e curar de maneira conjunta, resultam no cuidar. Essa é função do pedagogo hospitalar, e por isso merece mais destaque. A relevância desse trabalho se concretiza na necessidade de mostrar à comunidade acadêmica, educacional e da saúde como a presença do pedagogo é importante, principalmente para as crianças.

2 Metodologia

Para este trabalho foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, com foco na revisão e análise de textos acadêmicos, artigos e livros já existentes sobre o tema em questão (Fonseca, 2002). Partindo dos estudos realizados sobre a temática, foi possível perceber como ocorre a educação dos discentes/pacientes nesse espaço. Esse tipo de pesquisa permite uma busca aprofundada, que possibilita analisar e compreender diferentes perspectivas teóricas que contribuem para o debate da temática em questão. A seleção do material bibliográfico, e a análise crítica subsequente, garantiu uma perspectiva que fundamentou a discussão realizada.

3 Fundamentação Teórica

Segundo a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos, por isso estar enfermo não deve ser uma barreira para a aprendizagem dos alunos. Desse modo, a pedagogia hospitalar garante o processo de desenvolvimento das crianças, contribui para o desenvolvimento de suas habilidades e faz com que suas necessidades educacionais sejam atendidas. Neste momento, o pedagogo hospitalar dá continuidade ao processo educativo, evitando que a criança desfaça seu vínculo escolar e diminua os prejuízos causados pelo seu afastamento (Costa *et.al*, 2018).

As intervenções realizadas pelo pedagogo hospitalar devem ser intencionais, planejadas, organizadas, individualizadas, fornecendo uma aprendizagem completa, da mesma

[87]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, campus Angicos, Grupo de pesquisa e extensão em educação da infância, cultura, currículos e linguagens, lucielle.nicacio@alunos.ufersa.edu.br;
[88]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, campus Angicos, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas, juliana.rocha@ufersa.edu.br.

maneira que seria adquirido na escola regular. Mas, diferente da escola regular, outros fatores influenciam esse ensino, como a saúde do aluno, sua condição física e emocional, idade, nível de ensino e tempo de permanência no hospital.

Para pensar essas intervenções, o pedagogo deve desenvolver metodologias que considerem a realidade do discente, que sejam didáticas, lúdicas e contextualizadas, como jogos, filmes, desenho, pintura, música, histórias, poesias, brincadeiras, teatro, oficinas, atividades manuais que proporcionem aprendizagens, bem-estar e alegria. Além disso, é preciso considerar também que esse aluno está em uma situação na qual vivencia momentos de medo, frustração e ansiedade, estando distante das pessoas que ama, impossibilitado de frequentar lugares que gosta, passando por restrições intensas e processos invasivos.

As classes hospitalares visam construir conhecimento e desenvolver aprendizagens contextualizadas. Além do mais, é de responsabilidade desse pedagogo acolher a ansiedade e dúvidas da criança e refletir sobre a situação em que se encontra (Fontes, 2005). Faz parte da sua conduta aplicar atividades que vão além de uma ação superficial de ter o que fazer, é necessário planejamento e conhecimento sobre a vida escolar desse discente, sua condição de saúde, vida social e condição psicológica.

4 Resultados e Discussões

Com base na pesquisa, nota-se que a importância do pedagogo no ambiente hospitalar se dá pelo atendimento educacional personalizado às crianças internadas, garantindo o seu direito à educação. Cabe ao pedagogo hospitalar planejar e executar atividades que respeitem esses sujeitos e suas limitações, adaptando as atividades fornecidas pela escola regular e garantindo que esses pacientes desfrutem de momentos de socialização, mesmo estando em um momento de privação. Nesse sentido, é possível articular o convívio de todos que estejam presentes nas classes hospitalares, tudo isso de maneira afetiva, com escuta pedagógica e compreensão.

É esse pedagogo que fará do ambiente hospitalar um lugar menos hostil e o dia do paciente menos desgastante, garantirá a sua conexão com o mundo afora e o fará compreender sua doença e suas possíveis alterações no decorrer do tratamento. A doença impossibilita que o aluno compareça à escola, mas não o incapacita de aprender. Sendo assim, o profissional deve estar preparado para atuar nessa área, tanto em relação a conhecer a área da saúde como em lidar com familiares de forma humanizada e empática, garantindo orientação, apoio e segurança (Cardoso *et.al*, 2012).

Entretanto, para agir nessa área, esse profissional deve estar ciente de que vai enfrentar um ambiente de trabalho com desafios, como a falta de credibilidade – o pedagogo deve estar preparado para mostrar sua essencialidade e preparação – a relação com sofrimento e morte, ausência da estrutura física e a falta de qualificação (na pedagogia hospitalar em si), a realidade delicada do paciente – emocionalmente e fisicamente.

O pedagogo hospitalar precisa se adequar aos horários de medicamentos, à disponibilidade desse aluno e pensar que o tempo que esse paciente vai passar no hospital é indeterminado. As atividades planejadas devem ser pensadas para o presente, mas, mesmo assim, os conteúdos ministrados devem ser significativos. No entanto, alguns conteúdos requerem mais tempo e isso pode se tornar um desafio. Ademais, o profissional deve ter em vista que os medicamentos dos quais os pacientes fazem uso podem causar uma certa dificuldade de aprendizagem.

5 Considerações Finais

Em tese, a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar é vital para os sujeitos que são influenciados por suas ações. É esse profissional que garante ensino e humanização às crianças que estão em momentos difíceis, tornando-se ponte entre sua saúde e educação. Ele garante também que, mesmo em uma situação complicada e desafiadora, os sujeitos pacientes continuem aprendendo, socializando e se desenvolvendo, além de contribuir para que os direitos educacionais de discentes em situação de tratamento médico sejam garantidos.

Esse profissional precisa ser valorizado, pois sua competência em lidar com situações complexas envolvendo saúde e educação, sua capacidade de transformar a educação sem desvalorizá-la e sua contribuição em assegurar que a doença não se torne um obstáculo ao aprendizado e ao desenvolvimento são notáveis. Por esse motivo e por tamanha importância, o trabalho desse profissional não pode deixar de ser discutido, divulgado e reconhecido pela comunidade que o rodeia.

Palavras-chave: pedagogo; saúde; educação.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

CARDOSO, Cristiane Aparecida; SILVA, Aline Fabiana da; SANTOS, Mauro Augusto dos. **Pedagogia Hospitalar:** a importância do pedagogo no processo de recuperação de crianças hospitalizadas. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 5, n. 10, p. 46-48, jan./jun. 2012.

COSTA, Vilze Vidotte; PIO, Camila Aparecida; BESSA, Dayane Virginia Batista; SOUZA, Lilian Amaral da Silva. **Pedagogia em espaços escolares e não escolares.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018. 176 p.

FONTES, R S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 2, p. 119-139, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

O USO DA MUSICALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alysson Bruno Constantino Matias[89]
Emilly Rebeca Costa de Lima[90]
Priscila do Vale Silva[91]

1 Introdução

A música já se faz presente na vida da humanidade desde de muito tempo, e não se pode negar as suas contribuições para o desenvolvimento humano, principalmente para as crianças, pois traz diversos benefícios para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e cultural. Considerando os diversos benefícios que a utilização da música pode oferecer para as crianças que estão na educação infantil, vê-se que é de fundamental importância a utilização de metodologias lúdicas que envolvam a música nas práticas diárias dos educadores. Nessa perspectiva, Bréscia (2003, p. 82, *apud* Costa e Oliveira, 2023, p. 493) defende que "O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo."

Partindo dessa problematização, o objetivo deste trabalho é analisar o uso da musicalização em atividades lúdicas como um instrumento de participação e mobilização para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças na educação infantil. Perante o exposto, poderá ser possível compreender em que circunstâncias a música servirá de auxílio pedagógico para os educadores, podendo também entender a real relevância e importância do papel da música para o contexto educacional e suas múltiplas significações para a construção de uma aprendizagem ativa que despertará nas crianças uma curiosidade do eu e do mundo.

2 Metodologia

O presente estudo desenvolve uma pesquisa de caráter bibliográfico que, segundo Severino (2007, p. 122), "[…] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc." Além disso, assume uma abordagem de cunho qualitativo, pois, conforme Tuzzo e Braga (2016, p. 142), permite, "[…] uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance." A pesquisa foi feita através da leitura e análise de 3 artigos científicos disponíveis no Banco de Periódicos Capes com os seguintes autores, (Costa e Oliveira, 2023), (Silva, Jung e Quadros da Silva, 2020) e (Campos, 2021).

[89]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, alysson20230019600@alu.uern.br;
[90]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, emilly20230026604@alu.uern.br;
[91]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, priscilavale@uern.br.

3 Fundamentação Teórica

A infância é o momento em que se desenvolve o pensar e o diálogo a partir de atividades lúdicas, para que esse processo de aprendizagem seja transformador, uma vez que promove ao educando interação com os demais, por meio de brincadeiras com jogos, brinquedos, canções entre outros. Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017, p.38) "[...] é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas."

A fase da educação infantil para uma criança representa um período importante, pois é o momento em que tudo que se é ensinado os marca, fazendo assim uma premissa de significado e significantes que vão se formulando com a trajetória de ensino. A música tem um papel crucial na educação infantil por fazer parte do desenvolvimento das crianças desde sua entrada na escola, por ser algo conectado ao seu convívio cultural, pois a música sempre está ao seu redor.

Percebe-se, então, que o contexto social de cada criança é algo relevante na hora de introduzir o lúdico, por que é por meio desse contexto que se trabalha a música como uma ferramenta que auxilia o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Fortuna (2003, p. 6, *apud* Silva, Jung e Quadros da Silva, 2020, p. 28) "[...] o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade", o que compreende considerar que o aluno chega à escola com saberes além do que se é ensinado no ambiente institucional, saberes esses que devem ser usados no seu processo de autoformação.

4 Resultados e Discussões

Com o objetivo de analisar o uso da musicalização em atividades lúdicas como instrumento de participação e mobilização para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças na educação infantil, foram selecionados 3 artigos acadêmicos que nos auxiliam a destacar o que os autores mencionam acerca da temática em pauta.

Costa e Oliveira (2023) defendem que a importância e a contextualização da musicalidade no ambiente de formação da criança, quando inserida em rotinas, rodas e brincadeiras, faz com que essas vivências em sala de aula desenvolva na educação uma metodologia construtiva para a aprendizagem.

Silva, Jung e Quadros da Silva (2020) por sua vez, indicam que a música tem um fator social, contribuindo para o desenvolvimento do educando, defendendo assim o quanto atividades lúdicas são aliadas no processo de desenvolvimento crítico e social, oportunizando assim a curiosidade, a criatividade, assim estimulando o cognitivo da criança.

Campos (2021), descreve em seu artigo a importância da música na educação infantil trazendo assim uma contextualização histórica, como iniciou-se a concepção de infância, e destacando também a ludicidade como ferramenta crucial no ambiente educativo, quando desenvolvidas através de práticas em sala de aula.

5 Considerações Finais

Diante do exposto, vê-se que a música contribui ativamente no desenvolvimento da aprendizagem das crianças na etapa da educação infantil, pois estimula as interações e a criatividade, servindo como um instrumento para mobilizar as crianças a participarem das atividades propostas, pois a música auxilia o processo de formação da criança. Podendo ser trabalhada com diversas finalidades, pois engloba o cognitivo, corpo, movimento, sons, melodias, ritmos e o meio cultural de cada criança.

Deste modo, percebe-se a necessidade da utilização da música na educação infantil, pois vem romper com ensino tradicional, explorando o ambiente, estimulando a memória, a fala e oportunizando uma participação das crianças de forma que seu conhecimento e autonomia sejam relevantes na construção de seu aprendizado.

Palavras-chave: aprendizagem; música; lúdico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 06 set. de 2024.

CAMPOS, C. de L.A Importância da Música na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v.7, n.10, p.890-909, 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2625. Acesso em: 06 set. 2024.

COSTA, E. G. da C; OLIVEIRA, D. B. A. A Importância da Musicalização no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil. **Id on Line. Revista de Psicologia**,v.17, n.68, p. 487-498, 2023. ISSN: 1981-1179. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3859/5883. Acesso em: 06 set. 2024.

DA SILVA, M. G; JUNG, H. S; DA SILVA, L. de Q. (2020). Atividades lúdicas e musicalização em sala de aula: aprendizagem na pré-escola. **Lúdica Pedagógica**, 1(32), 26-36. Disponível em: https://revistas.upn.edu.co/index.php/LP/article/view/12179. Acesso em: 06 set. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TUZZO, S. A; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.4, n.5, p. 140-158, ago, 2016. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38. Acesso em: 06 set. 2024.

O PAPEL SOCIALIZADOR DAS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS: O QUE HÁ ALÉM DO BRINCAR?

Gabriela Hanna Santos Souza[92]
Isabele Maria Mariano da Silva[93]
Maria Eduarda da Silva Chacon[94]

1 Introdução

O presente trabalho visa desenvolver um estudo sobre a socialização na infância, buscando desconstruir o ideário de que só no ato de brincar há um momento privilegiado de trocas, quando na realidade a socialização se apresenta de maneiras diversificadas para as crianças. Sobre o período da infância, Corsaro postula que:

> [...] a infância - esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas - é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias (Corsaro, 2011, p. 15).

Essa perspectiva apresentada nos mostra que a infância não deve ser vista apenas como uma fase preparatória para a vida adulta. Segundo Sirota (2019), a infância deve ser vista como um processo dinâmico e ativo, onde as crianças desenvolvem suas próprias identidades e realidades sociais. Isso significa que a socialização infantil ocorre em todos os aspectos da vida, não apenas durante o brincar. Desse modo, o objetivo dessa pesquisa é analisar diferentes formas de socialização na infância que vão além do brincar e compreender a relação direta do socializar, na formação social do ser criança.

A escolha do nosso tema foi motivada através das discussões com o grupo de pesquisa - Estudos de Educação e Sociologia da Infância - EDUSI, coordenado pela Profa. Maria Patrícia Oliveira, doutoranda em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Desde Fevereiro do presente ano, por meio de encontros remotos e híbridos, com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas sociais existentes nas interações infantis.

2 Metodologia

Nosso estudo é de natureza qualitativa e foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender com mais clareza as interações sociais e os aspectos que permeiam essas

[92]Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, hanna.souza.124@ufrn.edu.br;
[93]Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, isabele.mariano.125@ufrn.edu.br;
[94]Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, eduarda.chacon.016@ufrn.edu.br.

relações. Segundo Gil (2008), pesquisas bibliográficas são aquelas que têm como função a elaboração de estudos com base em materiais já elaborados.

Nesse sentido, realizamos uma seleção de obras que tratam da socialização na infância e leitura crítica dos escritos, visando identificar e sistematizar os conceitos-chave apresentados pelos autores, como a definição de infância e as várias formas pelas quais as crianças se socializam. Esse apanhado nos oportunizou realizar uma comparação entre várias perspectivas teóricas.

3 Fundamentação Teórica

Visando entender as ações que permeiam as interações sociais das crianças, embasamos nosso estudo nas teorizações de Corsaro (2011), Sirota (2019) e Qvortrup (2010), explorando os principais conceitos desenvolvidos em suas pesquisas.

No livro "Sociologia da Infância", Corsaro (2011) apresenta a infância como uma construção social, afrontando a visão tradicional que a encara como um simples estágio de desenvolvimento atribuído à preparação das crianças à sua integração na sociedade. Segundo o autor, a infância é uma categoria que permanece constante, apesar das ininterruptas mudanças em seus membros e das variações históricas em sua natureza e concepção.

O escritor estabelece a visão de que a infância não é um estágio universal, mas sim uma estrutura interligada a distintas categorias de classe social, gênero e idade. Ou seja, as diferentes sociedades e culturas têm suas perspectivas particulares do que diz respeito ao ser criança, e essas perspectivas influenciam intensamente como essas crianças são vistas e como elas experienciam sua infância.

> [...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância (Qvortrup, 2010, p. 637).

Outrossim, Corsaro (2011) complementa que as crianças são agentes ativos que esculpem suas identidades e realidades sociais, e não meros receptores de normas. Ainda, é por intermédio das interações com adultos e colegas que elas desenvolvem habilidades e modificam normas culturais e sociais em suas rotinas, colaborando para a formação de significados e regras.

Dessa forma, na contemporaneidade, a sociologia da infância não mais compreende as crianças exclusivamente pelas instituições de ensino, mas a partir de suas próprias perspectivas. Portanto, as crianças têm a aptidão de influenciar e interpretar os padrões sociais, afirmando sua presente atuação na edificação das suas próprias experiências.

4 Resultados e Discussões

No decorrer dos estudos, tivemos a oportunidade de nos aprofundar em teorias de autores renomados no campo da sociologia da infância, como William Corsaro, Régine Sirota e Jens Qvortrup. Essas leituras ampliaram nosso olhar sobre o papel socializador das

interações entre crianças, rompendo com a ideia de que a interação só acontece no momento lúdico.

A partir das teorias analisadas, percebe-se que as interações sociais que fazem parte da infância iniciam desde o momento do nascimento, em seus núcleos familiares, com uma troca intergeracional. Apesar dessa troca acontecer, a criança é um ator social ativo nos seus processos de socialização e esse formato se modificou na contemporaneidade. Evocamos Sirota (2019, p. 7) para explicitar essa mudança:

> Pois a relação intergeracional é questionada, a relação de autoridade se modificou, a negociação parece uma das formas mais importantes, sejam quais forem as declinações. Assim, um grande número de trabalhos fazendo referência aos usos da internet demonstra que não são simplesmente os adultos que introduzem a criança nas novas tecnologias e nos usos da internet, mas os membros de sua própria geração (irmãos e colegas) [...].

Portanto, é possível compreender que as interações sociais que permeiam a infância não se baseiam somente no ato da brincadeira e sim em possibilidades diversas, onde as crianças constroem maneiras de interagir com o meio social em que vivem. Ao criar novos sentidos para dinâmicas sociais já existentes, contradizem fatores que afirmam que elas são meros receptáculos.

5 Considerações Finais

Levando em conta as considerações realizadas durante o estudo, possibilitou-se entender que a sociologia da infância na contemporaneidade não compreende a infância a partir das instituições como visto anteriormente, mas a partir de si mesmas. Enfatizando que a infância não é uma experiência uniforme, e sim algo que está demasiadamente conectado à conjuntura temporal e espacial em que acontecem as interações sociais.

Em síntese, ao olhar a infância sob essa concepção plural e dinâmica, é imprescindível considerar as condições sociais e culturais em que as crianças estão agregadas. Por esse ângulo, a apreciação sugerida pelo ensaio se relaciona com essa visão, ao examinar os inúmeros modelos de socialização infantil e desconstruir o ideal de que somente o brincar é a ocasião privilegiada de interação.

Palavras-chave: brincar; criança; infância; socialização.

Referências

CORSARO , William A. **Sociologia da infância**. 2º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

SIROTA, Régine. Posições e disposições da sociologia da infância – Retorno ao processo de socialização. Tradução de Maria Amália de Almeida Cunha e Ione Ribeiro Valle. *In:* **A diferenciação social das crianças - Investigando "sobre" e "nas" famílias**. Paris: Editoras Universitárias de Vincennes, 2019.

A ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Giovanna Luchesi do Bomfim[95]

O modo com que a criança é envolvida pelas sociedades em que está inserida interfere diretamente em como ela verá o mundo conforme cresce e adquire conhecimentos e vivências na realidade. Sendo o objetivo da educação possibilitar "a compreensão do mundo à sua volta e de seus talentos a fim de que se tornem cidadãos plenos, ativos e solidários" (Robinson e Aronica, 2019, p. 7).

São nos anos iniciais da vida que se encontram os fatores de maior influência. Nesse sentido, os estudos da educação enquanto prática ativa na sociedade; da criatividade como uma evidência da vida humana e da arte como uma expressão individual do entendimento básico da realidade, é possível constatar que a arte é imprescindível para o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que sua criatividade irá se manifestar através de feitos que refletem sua identidade em construção.

Segundo Sousa (2003) a educação artística aponta a relevância da dimensão artística para o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo os sentidos biológicos, afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade humana de forma harmoniosa.

A motivação para a elaboração do estudo foi a observação, enquanto educadora na Educação Infantil, do contexto educacional atual e o questionamento acerca dos limites que são impostos às crianças durante os processos pedagógicos que acabam por abafar o potencial criativo e impedem que a Arte no seu sentido amplo seja vivenciada desde seus primeiros períodos de existência. Sendo assim, a pesquisa apresentada no presente trabalho teve como objetivo "*Identificar e analisar a produção de conhecimento relacionada a arte na educação infantil, visando contribuir na qualificação do processo de ensino e aprendizagem e consequente desenvolvimento integral da criança*".

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória - 'estado de conhecimento', realizada em periódicos em português Qualis A1 na área da Educação, a partir dos descritores 'arte' e 'educação infantil', que se propusessem a expor o significado e relevância da arte quando utilizada como instrumento de potência dentro do processo pedagógico infantil.

As etapas do 'estado de conhecimento' são: 1. identificação e seleção, via pesquisa por descritores; 2. leitura flutuante dos resumos para seleção dos trabalhos; 3. reorganização do corpus de análise e agrupamento por categorias temáticas; e 4. apresentação de propostas emergentes a partir da análise (Morosini, Fernandes, 2014).

A primeira etapa foi realizada através de busca nas 25 revistas identificadas, sendo encontrados 143 artigos em 18 periódicos. Contudo, após a leitura flutuante, foram selecionados 10 artigos para compor o corpus de análise, pois continham a definição ou abordagem de ao menos uma das categorias: Arte, Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil, Criatividade e Infância.

Diante de análise dos 10 artigos selecionados (8 pesquisas bibliográficas e 2 empíricas), dois deles consistiam em estudos voltados para o campo da psicologia e oito para o campo da educação. Em 3 artigos o pensador e educador Vygotsky é apresentado como figura-chave

[95]Pedagoga, especialista em Metodologias de ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica e Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, GT 3 - Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, bomfimgiovanna125@gmail.com.

para o desenvolvimento de argumentos e construção de perspectivas acerca da Arte para a infância.

A respeito dos conceitos buscados, 2 artigos apresentam definição de Arte, enquanto 8 abordam o papel da Arte em suas mais variadas manifestações durante as etapas da vida, além da forma com que impacta o desenvolvimento humano e a sociedade como um todo. De mesmo modo, também foi desdobrada a Arte no contexto escolar e a necessidade da formação de professores no campo artístico.

Em somente 4 artigos foram localizadas definições de Desenvolvimento Infantil, acompanhadas de questionamentos e metodologias. Porém na totalidade dos estudos a categoria veio acompanhada de "necessidades" ou "propostas" para que certo ideal seja alcançado – a depender da abordagem e objetivo da pesquisa em questão.

Contudo, em 8 dos 10 artigos selecionados foi possível discernir a associação de ambas categorias de modos diversos: Arte como meio para uma educação mais significativa; Arte como resultado de identidade do ser humano enquanto criança; Arte como manifestação da cultura; Arte como expressão de sentimentos ao longo da infância.

Destaca-se o conceito trazido por Oliveira e Andrade (2023, p. 4).:

> O desenvolvimento pleno e integral das crianças requer acessos culturais e incentivos para o uso da linguagem em suas diferentes formas de manifestação, para que possam conhecer o mundo, expressar, criar e transformar o que é vivido, desenvolvendo identidade, autoestima, comunicação e interações sociais complexas .

Esta definição de Desenvolvimento Infantil se articula com o incentivo da Arte no âmbito educacional, uma vez que,

> As várias formas de arte são manifestações da linguagem que potencializam a vivência estética, especialmente pela função desempenhada no desenvolvimento da imaginação. Por meio da arte, a humanidade consolida vivências grandiosas, que excedem a vida comum e, por isso, é preciso considerar a incorporação das crianças à experiência artística humana, como parte da formação geral (Oliveira *et al.,* 2023, p. 13).

Ou seja, uma vez que o desenvolvimento infantil requer acessos culturais e incentivos, a arte se apresenta como manifestações de linguagem de grande potencial, e o ensino a partir de vivências artísticas proporciona o desvendar não somente do mundo como dos próprios sentimentos, opiniões e conhecimentos da criança. Deste modo, essa análise contribuiu para o objetivo da presente pesquisa, que consiste em evidenciar a Arte como instrumento pedagógico no processo de desenvolvimento da criança.

Assim, conclui-se que a Arte pode e deve ser um instrumento pedagógico nas mãos de todos os integrantes do ambiente educacional – família, profissionais da educação e crianças. Com o explorar dos sentidos e dos sentimentos, o desenvolvimento infantil é potencializado psicológica, cognitiva, intelecto e criativamente. Ademais, projetos envolvendo o uso de movimentos de dança ou teatro, recortes, colagens e pinturas auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa durante a infância.

No cenário onde é aplicada a presente investigação, a Arte deixa de ser um componente curricular e torna-se um meio pelo qual as crianças expressam-se e adquirem conhecimento do mundo e sobre si mesmas, com o adulto abandonando a busca pelo entendimento integral da arte infantil e abraçando a intermediação que incentiva as habilidades artísticas de cada indivíduo.

Palavras-chave: educação infantil; arte; desenvolvimento integral; estado de conhecimento.

Referências

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875.

OLIVEIRA, M. F. B.; ANDRADE, E. N. F. Formação estética na Educação Infantil como ato político. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 25, n. 00, p. e023065, 2023. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8672804. Acesso em: 12 set. 2024.

OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de. FORMAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO POLÍTICO. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas , v. 25, e023065, 2023 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922023000100118&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2024.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas Criativas**. [s.l.] Penso Editora, 2018.

ROOKMAAKER, H. R. **A arte não precisa de justificativa**. [s.l.] Editora Ultimato, 2021.

SOUSA, A.**A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas**.v.1. Lisboa: Instituto Piaget,2003.

O BRINCAR NO CHÃO DA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS NA BRINQUEDOTECA-UERN NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mateus Holanda de Queiroz[96]
Rafael Júnior do Nascimento Gomes[97]
Lívia Sonalle do Nascimento Silva[98]

1 Brincar e crescer: Considerações Iniciais

O brincar faz parte da vivência e aprendizado da criança desde os seus primeiros anos de vida, o que contribui de maneira positiva para o seu desenvolvimento. Ter um espaço para praticar essas atividades lúdicas e livres é fundamental para o crescimento de práticas exitosas na infância. Pensando nesse viés, apresentamos o Laboratório de Ensino Brinquedoteca, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, que está um funcionamento desde 2013, quando inaugurada através do Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, financiado pela CAPES.

Refletir sobre o brincar na primeira infância nos leva a uma concepção significativa voltada ao sujeito criança, logo, esse trabalho objetiva compreender as contribuições do espaço da brinquedoteca do CAPF/UERN como facilitador no desenvolvimento de atividades realizadas com crianças da educação infantil, da mesma maneira, perceber como o brincar influencia no desenvolvimento infantil, analisando o perfil da criança atendida nas mediações na referida brinquedoteca.

Para tal, a metodologia baseia-se em uma abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Flick (2009) caracteriza-se como uma abordagem que visa a realidade e credibilidade do sujeito e nos permite uma compreensão maior do tema que está sendo tratado, oportunizando uma visão mais contextualizada e própria sobre a perspectiva social envolvida. Como ferramenta foi disposta a observação de um atendimento realizado no *lócus* da pesquisa, a saber, a brinquedoteca, com uma turma da educação infantil da rede municipal do município de Pau dos Ferros/RN, tendo a análise com base no referencial teórico abordado.

As discussões teóricas se baseiam em Silveira e Cunha (2014) em relação ao brincar e a infância, Oliveira (2007) sobre educação infantil e Santos (1995) e sua a discussão sobre a brinquedoteca.

2 A brincadeira na prática: Fundamentação Teórica

Brincar é o primeiro ato realizado pela criança nos seus primeiros meses de vida, onde tudo que está em volta é exclusivamente novo e recheado de novas percepções, de sons, cores

[96]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, mateusholanda@alu.uern.br;
[97]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, rafaeljunho@alu.uern.br;
[98]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, liviasonalle@uern.br.

e movimentos. "Nas primeiras experiências do bebê [...] começa o jogo infantil (Silveira; Cunha, 2014, p. 45) que segundo as autoras começa pelos gestos corporais, a fala, os sons, as atividades manuais e nisso, percebemos o quanto o brincar influencia no desenvolvimento, desde cedo, da criança, a partir da prática com seu próprio corpo ela vai aprendendo e descobrindo novas potencialidades com gestos, sons e movimentos.

A educação infantil é um espaço propício para a realização dessa prática, integralizada com o brincar, é uma etapa relevante no desenvolvimento infantil. Oliveira (2007, p. 45) propõe que "[...] creches e pré-escolas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação social e da lógica [...]", sendo assim, é um espaço voltado para a formação inicial do ser humano, visando suas subjetividades, habilidades no desenvolver de sua compreensão e crescimento social e pessoal.

O brincar na vida das crianças revela uma vasta possibilidade de novas concepções sociais, o uso da imaginação, criatividade, autonomia e tantas outras características construídas a partir de simples práticas realizadas de forma livre, espontânea e compartilhada com outras crianças ou com a mediação de um adulto, executada com o auxílio de brinquedos ou com o puro sentido de sua criação pessoal. Segundo as discussões de Silveira e Cunha (2014) o brinquedo é apenas um objeto a qual a criança lhe dará um significado, usará esse objeto conforme o seu desejo, esse é o diferencial da potencialidade que a criança tem sob esse item, o poder de ressignificar e imaginar tantas outras possibilidades, a ação de torná-lo um brinquedo, e nela há liberdade para criar e recriar a sua forma de brincar.

3 Brincando e imaginando: Resultados e Discussões

A sala da Brinquedoteca no CAPF/UERN se encontra no andar térreo, no Bloco B, na sala 07, que, ao entrar, defronta-se com uma visão encantadora, estantes com variados tipos de brinquedos. Ao receber a turma que, expressa euforia e animação com as características visuais que o espaço proporciona, inicia-se o atendimento seguindo o planejamento com uma apresentação inicial sobre o que é a brinquedoteca, seguida da apresentação dos brinquedistas. Há uma acolhida seguida de interação musical, uma forma de exercitar o corpo utilizando a música como instrumento de movimento e ludicidade, onde já se inicia o brincar com o próprio corpo, como abordado das discussões de Silveira e Cunha (2014). Nisso, segue o atendimento com brincadeiras guiadas, alguns exemplos: amarelinha africana, elefante colorido, boca do palhaço, morto-vivo, passa a bola, dentre outras brincadeiras.

Na educação infantil, essas brincadeiras são planejadas para, de acordo com o pensamento de Oliveira (2007), praticar as habilidades de cognição, aporte cultural, o trabalho em equipe, interação social e afetiva, onde as crianças têm a oportunidade de praticar essas habilidades individuais e coletivamente. Após esse momento, acontecem as brincadeiras livres, é nesse momento onde a imaginação e criatividade dominam a sala, o que Silveira e Cunha (2014) discutem sobre o objeto brinquedo e o domínio que a criança tem sobre ele, onde também o público atendido explora todo o espaço da sala.

4 Todos os dias, uma nova brincadeira: Considerações Finais

Diante disso, concluímos que a brinquedoteca é um espaço de extrema relevância para o desenvolvimento de atividades para a educação infantil pois, além de ser um local fora dos

domínios da escola, o que se torna uma novidade para as crianças, é um espaço pensado para a prática da imaginação, de desenvolvimento cognitivo, cultural e de interação social.

Nessa mesma discussão, foi possível perceber como o brincar auxilia e dinamiza o crescimento e desenvolvimento infantil, na construção de autonomia, na partilha social, nos discursos culturais e sociais através das brincadeiras guiadas e na prática da imaginação, criação e execução de um saber próprio e subjetivo como o desenvolvimento das brincadeiras livres.

Por fim, percebemos que ao finalizarmos os atendimentos, nos deparamos com sujeitos felizes e satisfeitos com o momento realizado, e que foi possível deixar na memória um momento afetivo e significativo para o bom desenvolvimento da infância, assim como a expressão de gratidão e um "tchau tios (as) eu adorei brincar aqui hoje" que recebemos ao final de mais um atendimento.

Palavras-chave: Educação infantil, brinquedoteca; brincar.

Referências

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Luciene; CUNHA, António Camilo. O jogo, as brincadeiras e a cultura. *In*: **O jogo e a infância:** entre o mundo pensado e o mundo vivido. *[S.L]*: Whitebooks, 2014. p. 33-51.

"ESCREVIVÊNCIAS" DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: O BRINCAR COMO ELO DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafael Júnior do Nascimento Gomes[99]
Mateus Holanda de Queiroz[100]
Lívia Sonalle do Nascimento Silva[101]

1 Considerações Iniciais

Nos últimos anos tem sido cada vez mais frequente o desejo de pesquisadores e a sociedade em geral, entender os caminhos que envolvem a cognição e o desenvolvimento sócio afetivo do ser humano nas mais variadas fases de suas vidas. Partindo dessa afirmativa inicial, esse trabalho se justifica/objetiva compreender como o brincar proporciona os laços de afetividade entre as crianças da Educação Infantil. Assim, a partir dessa investigação buscamos demonstrar a importância que esses laços de afetividade desenvolvem no brincar, manifesta no processo de aprendizagem das crianças da EI.

Para o desenvolvimento deste trabalho elencamos como metodologia, segundo Flick (2009), a abordagem qualitativa, uma vez que segundo o autor esse tipo de pesquisa aborda o mundo externo, percebendo suas subjetividades presente no *corpus* de análise, enquanto analisa os dados construídos em campo. Como *corpus* de análise utilizamos as observações e registros fotográficos realizados durante o período do Estágio Supervisionado I, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Pau dos Ferros/RN, sendo o nosso público crianças do pré I, com faixa etária de três anos.

Para fundamentar nossas discussões trazemos teóricos como Wallon (1938) e suas discussões a respeito de como acontece as relações de afetividade, estivemos também a luz de Silvino *et al.* (2023) e seus postulados no que diz respeito a criança como parte da sociedade e suas manifestações de subjetividade, utilizamos ainda Kulhmann Jr. (1998) e suas ideias sobre a necessidade de ver a infância como uma fase importante no desenvolvimento da criança.

2 Fundamentação Teórica

Ao longo dos anos, tem se tornado cada vez mais frequente nos depararmos com pesquisas que abordam tentativas de compreender como se desenvolve as relações de afetividade nas crianças, e nesse trabalho, mais precisamente na sala de aula da Educação Infantil, almejamos evidenciar como acontece o processo de interação, de troca de experiências, de saberes e consequentemente qual o caminho metodológico mais apropriado a ser utilizado pelo(a) educador(a) para o bom desenvolvimento da turma.

Contudo, antes de pensarmos a criança como parte da sala de aula da Educação Infantil se faz necessário refletir a criança como parte integrante de outros espaços, que também

[99]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, rafaeljunho@alu.uern.br;
[100]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, mateusholanda@alu.uern.br;
[101]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, Educação Infantil, Linguagens da Arte, Ludicidade e Corporeidade, liviasonalle@uern.br.

exerce influência em sua formação, percepção do mundo e expressão de subjetividade. Nessa perspectiva, segundo Silvino *et al.* (2023, p. 5 e 6) "[...] sabemos que a criança carrega em si sua identidade e tem total autonomia para viver e crescer da forma que lhe for cabível", logo, compreendemos que as vivências externas desses sujeitos são indispensáveis para a formação de laços afetivos e desenvolvimento social.

Nessa perspectiva de Silvino *et al.* (2023), percebemos uma aproximação com os postulados de Kuhlmann Jr. (1998, p. 30) quando o autor nos fala que "é preciso considerar a infância como uma condição da criança'. Logo, inferimos que para compreender como os laços de afetividades são construídos e manifestados pelas crianças a partir da Educação Infantil, é necessário entender que a afetividade presente nessas crianças, como nos falou Wallon (1938) se estabelece numa relação de troca imediata entre esses sujeitos, essa troca não depende de critérios relacionados à cognição, mas sim do sentir, que por vezes se manifesta nos momentos de brincadeiras e interação dessas crianças.

O brincar na Educação Infantil deve ser um momento de trocas, é nele que as crianças desenvolvem a interação, supera medos, percebe possibilidade de ser mais que um simples integrante do espaço ao qual está inserido. É nesse momento também que a criança aprende e pratica valores éticos e morais como o respeito ao outro e o compartilhamento de brinquedos e brincadeiras.

3 Resultados e Discussões

Os relatos aqui compartilhados e analisados fazem parte de nossas vivências no período do Estágio Supervisionado I, que aconteceu no ano de 2023, em um CMEI localizado na cidade de Pau dos Ferros/RN. O estágio teve uma duração em média de quatro semanas, sendo uma de observação, uma de planejamento e duas de regência.

Durante o período das quatro semanas uma coisa muito nos chamou a atenção, o distanciamento afetivo que algumas crianças demonstravam em relação às outras. Contudo, a partir de nossas observações adotamos o brincar como parte essencial em nossa mediação pedagógica.

O brincar é uma expressão natural da criança, que está diretamente ligada à infância e consequentemente, como nos fala Silvino *et al.* (2023) em consonância com Kulhmann Jr. (1998), as suas manifestações de subjetividades. Na Educação Infantil esse brincar atua também como um potencial entrelaçador de afetividades entre as crianças na sala de aula, um ativador de emoções e sentimentos de compartilho, uma vez que segundo Wallon (1938) essas emoções não possuem um critério de seleção para surgirem.

Umas das brincadeiras mais significativas no período de estágio foi "meu aluno favorito está na caixa", essa dinâmica consiste em usar uma caixa fechada, com um espelho pregado no fundo e cada aluno é convidado a descobrir quem é o aluno favorito do professor. A ideia de trabalhar esse brincar surgiu a partir de nossa observação em sala de aula e perceber a retração de alguns alunos frente aos demais. A partir do uso dessa brincadeira percebemos que as crianças se mostraram mais afetivas com os colegas, professoras e estagiários.

Como resultado, percebemos que o uso do brincar é essencial na EI, é nesses momentos de brincadeiras que as crianças aprendem a se expressarem, exporem suas

subjetividades, seus valores, tudo isso em um universo de brincadeiras e possibilidades de serem e existirem em realidades diversas.

5 Considerações Finais

Diante do que apresentamos concluímos que o brincar é uma condição natural da vida da criança que deve ser respeitada. Na Educação Infantil esse brincar mediado ou livre atua como um potencializador de efetivação das relações afetivas entre as mais diversas realidades presentes na sala de aula. Essa relação de afetividade não depende de critérios de seleção, mas sim do sentir que cada criança expressa em relação ao outro.

Palavras-chave: brincar; afetividade; criança; estágio supervisionado.

Referências

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. infância, história e educação. *In*: **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 15-33.

SILVINO, Fabíola Maria; GOMES, Rafael Júnior do Nascimento; QUEIROZ, Mateus Holanda de; GOMES, Rafael Júnior do Nascimento; SILVA, Lívia Sonalle do Nascimento; XAVIER, Nadja Dias da Silva. "Um dia me disseram que as nuvens não eram algodão", a identidade da criança de elite no Brasil império: privilégios ou prisões?. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100899. Acesso em: 11/09/2024.

WALLON, Henri. A atividade proprioplástica (1938). *In:* WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (org.). **Henri Wallon**. Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986. p. 119-125. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 54).

GT 4 - EDUCAÇÃO INFANTIL, MÍDIAS E TECNOLOGIAS



A TECNOLOGIA DIGITAL COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Eduarda Sobrinho[102]
Mayra Caroline Freitas de Souza[103]

1 Introdução

O avanço tecnológico é um fenômeno que atravessa todas as áreas sociais, trazendo invenções que mudaram o mundo, desde a luz elétrica até o surgimento da internet. Essas mudanças tecnológicas têm estado cada vez mais presentes na vida do homem, incluindo a esfera educacional, entre pontos positivos e negativos.

A pesquisa intitulada "A tecnologia como mediadora no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil" surge com a necessidade de compreender a relevância dos recursos tecnológicos utilizados como suporte para a educação infantil. Com tantas discussões presentes sobre os malefícios e benefícios que o digital pode representar na infância, é importante entendermos de que maneira essa proposta foi e pode ser utilizada pela escola, de maneira proveitosa e colaboradora para o desenvolvimento de habilidades e autonomia na infância. A BNCC apresenta as tecnologias como uma proposta usual para os processos de aprendizagem, sendo esta um saber cultural:

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p. 36).

Porém, há resistências, que podem enveredar pelos caminhos da exclusão digital. Algumas barreiras como falta de instrução, interesse por parte do corpo docente em inseri-las nas dinâmicas das aulas, falta de acesso ou compreensão sobre como TIDCs (tecnologia digital da informação e comunicação) podem ser usadas como ponte para estímulo de autonomia. Deste modo, levando em conta as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos alunos, escolhemos pesquisar sobre o tema, a partir de fontes bibliográficas e de entrevistas com profissionais da educação, a fim de compreender essa realidade.

Diante disso, a pesquisa busca dialogar e se aprofundar na necessidade que o urge no meio escolar de entender as TIDCs (tecnologia digital da informação e comunicação) e usá-las para o benefício das crianças, sem causar dano aos processos de desenvolvimento, socialização, considerando também que essas são gerações tecnológicas.

2 Metodologia

[102]Graduanda do Curso de Pedagogia- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Assu/RN, eduardasobrinho@alu.uern.br;
[103]Graduanda do Curso de Pedagogia- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Assu/RN, mayracaroline@alu.uern.br.

A metodologia adotada consiste, num primeiro momento, em uma pesquisa bibliográfica, com o propósito de selecionar e analisar materiais que versam sobre a temática. De acordo com Fonseca (2002, p. 32):

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Sendo assim, torna-se possível, a partir desse método, realizar o levantamento dos estudos e de conhecimentos que se tem sobre o assunto, a fim de tê-los como direcionamento para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, também faremos uso da pesquisa ex-post-facto, utilizando como instrumento para esse método entrevistas semi-dirigidas. As entrevistas serão realizadas com professores que atuam da Educação Infantil na Escola Municipal Espedito Alves, no município de Angicos/RN.

3 Fundamentação Teórica

A sociedade atual se vê amplamente relacionada com as tecnologias, elemento que se insere a cada dia mais em todas as esferas da sociedade. A tecnologia está na saúde, nos meios de transportes, no esporte, no lazer e é tornou-se impossível para o eixo educacional se isentar das práticas tecnológicas, a pandemia e o ensino remoto na qual todo o mundo foi submetido é um dos pontos que aproxima a relação da escola com o mundo digital. Com essa inegável aproximação, surgem também inúmeros debates em torno do uso da tecnologia dentro das salas de aula, questionamentos de como o uso e práticas tecnológicas podem influenciar no andamento das dinâmicas educacionais. Esse debate se torna mais amplo quando adentramos na Educação Infantil, visto que, existem discussões consideráveis sobre como o excesso das telas podem ser prejudiciais para o desenvolvimento das crianças, por exemplo, especialmente nas idades de 0 a 5 anos, que compõem a Educação Infantil de acordo com as normas estabelecidas pela BNCC.

De acordo com Vygotsky (1994), as crianças em idade escolar desenvolvem por si inúmeras habilidades, sem que necessariamente haja a influência ou intervenção escolar. Considerando que estas crianças já nascem inseridas em uma sociedade amplamente digitalizada, rodeadas por televisores, tablets, smartphones e até mesmo o rádio, é inegável a familiaridade, isto é, a facilidade que estes podem ter e das habilidades que podem vir a ser desenvolvidas através das tecnologias, sendo elas utilizadas com responsabilidade e intencionalmente voltadas para o aprendizado. “A inserção das TIC’s na educação oportuniza romper com as paredes da sala de aula e da escola, integrando-a à comunidade que a cerca, à sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento” (Almeida 2004, p.8 *apud* Silvério 2022, p 274).

4 Resultados e Discussões

A pesquisa ainda se encontra em seu estágio de desenvolvimento, tornando-se inviável a apresentação completa dos resultados. Porém, a partir do que já foi realizado, compreendemos algumas das muitas questões, debates e discussões que giram em torno do uso de tecnologias dentro das salas de aula. Entendemos que o uso desta na educação infantil é uma ferramenta inovadora, de estímulo e auxílio para o desenvolvimento, para a emancipação e aprendizagem das crianças, de maneira que o professor não se apresenta na sala de aula como um detentor do saber, mas como um mediador, que orienta e ajuda na criação do senso de responsabilidade e uso consciente de tudo aquilo que o digital nos traz.

5 Considerações Finais

A presente pesquisa trata-se de um artigo ainda em construção. Desta forma, sua discussão inicial possibilita aos leitores uma compreensão de que, o uso das tecnologias digitais podem ser benéficos ao desenvolvimento da criança, se usada da forma correta. Visto que, ao ser adotada por professores em sala de aula, resultará em aulas mais dinâmicas e divertidas, abraçando a realidade da nossa atualidade. A tecnologia está presente em todas as áreas de nossas vidas, dentro da esfera educacional não é diferente.

Palavras-chave: tecnologias; ensino; aprendizagem; práticas pedagógicas; educação infantil.

Referências

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. **O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação**.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. *In*: **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

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

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem-Informática Educativa. Universidade Estadual do Ceara Universidade Estadual do Ceará, 2002.

KLEIN, D. R.; CANEVESI, F. C. S.; FEIX, A. R.; GRESELE, J. F. P.; WILHELM, E. M. de S. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. EDUCERE - **Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

SILVÉRIO, Marcela Silva Martins et al. **Os desafios do uso das tecnologias na educação infantil.** REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 8, n. 1, p. 272-297, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paula Patrícia Ribeiro de Aquino Afonso[104]
Francisca Karenina Rodrigues Tavares[105]

1 Introdução

O presente trabalho busca discutir sobre o papel das ferramentas digitais no desenvolvimento da educação infantil observando o lado em que a educação infantil é livre de meios tecnológicos, com a defesa do desenvolvimento da criança, priorizando o brincar, a socialização, a construção da linguagem, da coordenação motora e do pensamento crítico, proporcionando um ambiente de aprendizado lúdico e interativo, garantido o pleno formação a criança. Por outro lado, existe a necessidade de compreender o desenvolvimento do aluno através dos meios tecnológicos dialogando na formação dos alunos, propondo metodologias que equilibrem o domínio tecnológico e as experiências lúdicas.

A proposta em discutir essa temática mostra-se um desafio diante do contexto da tecnologia nos dias atuais. Entre o período de 2018 a 2024, observamos como o comportamento diante a tecnologia sofreu uma verdadeira revolução diante as práticas escolares. A utilização de plataformas digitais, como ferramenta emergencial da educação a nível nacional, devido a Pandemia do Covid 19, se tornou um marco para o avanço da utilização de meios tecnológicos em salas de aula. Desta forma, debater sobre tal problemática, se torna fundamental para avançar na busca por melhores propostas a estes desafios, buscando assim, contribuir para ainda mais para o debate.

Sendo assim, o trabalho realizado tem por objetivo compreender quais são as contribuições e os desafios tecnológicos sob a utilização de ferramentas digitais para a educação infantil. Os objetivos específicos é analisar sobre os processos de ensino-aprendizagem através das tecnologias, além de investigar sobre as metodologias aplicadas no desenvolvimento da utilização de meios tecnológicos na educação inicial, e por fim, discutir o papel entre a relação da educação e tecnologia busca o equilíbrio no processo de ensino-aprendizagem.

2 Metodologia

A metodologia adotou uma abordagem qualitativa, visto que, conforme Creswell (2007), esta forma de explorar e compreender os significados em que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano, é essencial para a pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 17), este tipo de pesquisa é definido como “o procedimento racional e sistemático que visa fornecer respostas às questões propostas”. Com base nisso, esta pesquisa buscou construir um diálogo importante sobre os principais autores que abordam a temática apresentada, através desta metodologia, realizando o levantamento de artigos, resumos, livros

[104]Discente do Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAA, GT 4 - Educação Infantil, Mídias e Tecnologias, afonsopaula1221@gmail.com;
[105]Docente Especialista do Departamento de Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAA, GT 4 - Educação Infantil, Mídias e Tecnologias, kareninarodrigues@uern.br.

e entre outros, que contribuíram de forma significativa na construção deste trabalho. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica se mostra de grande importância nos desdobramentos desta temática.

3 Fundamentação Teórica

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, servindo como base para sua aprendizagem e socialização, é um direito da criança e um investimento no futuro da sociedade. Ao garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde cedo, promovemos igualdade, oportunidades e contribuímos para o desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis. Essa fase fundamental da vida da criança é caracterizada por rápidas mudanças cognitivas, emocionais e sociais. A importância dessa fase educacional vai além de uma sala de aula, ela influencia diretamente no desenvolvimento das habilidades da criança que as levarão para toda a vida.

De acordo com Neris e Hai (2023), sobre os estudos realizados por Michel Desmurhet em 2019, "o autor procura desmitologizar o uso dos artefatos eletrônicos apresentados como grandes impulsionadores do desenvolvimento infantil. O autor indica o contrário, que o uso excessivo deles afeta o desenvolvimento do cérebro de nossas crianças de forma muitas vezes negativa." (Neris; Hai, p. 1, 2023).

A presença da mídia no desenvolvimento das crianças da educação infantil é um tema atualmente bastante discutido. Nos dias atuais, a exposição precoce a diferentes formas de mídia apresenta desafios significativos para o desenvolvimento destes. Diante a isso, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), produziu no ano de 2016, um documento no qual visa a "Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital", devido ao acelerado aumento das interações nas redes sociais, internet, aplicativos e etc. Os principais desafios são a quantidade de conteúdo disponível e a facilidade de acesso proporcionada pela tecnologia. Embora esses recursos possam estimular o aprendizado e a criatividade, também podem resultar em um consumo excessivo e pouco crítico, o que impacta negativamente na capacidade de concentração e no desenvolvimento social.

Segundo Coscarelli e Correia (2018), a metodologia de letramento digital é uma prática possível neste contexto e "está além da leitura propriamente dita, pois inclui as questões de navegação e práticas discursivas on-line, compostas de hipertextos e links que dão acesso a outros textos, imagens, gráficos e vídeos" (Coscarelli; Correa, 2018 *apud* Miguel, 2023, p. 64). A autora afirma que existem diversas práticas sociais que viabilizam o desenvolvimento da criança/adolescente, no processo de aprendizagem e acúmulo de experiências.

4 Resultados e Discussões

A problemática acerca das mídias e tecnologias que avançam cada dia mais sobre nossas práticas sociais, e ainda mais no âmbito escolar nos anos iniciais, mostra-se um desafio importante para o campo pedagógico, que por sua vez não se restringe às limitações, e assim, produz debates importantes que busquem solucionar os desafios criados por esse avanço. Neste sentido, o trabalho apresenta entre os autores, que por um lado trabalham a importância da tecnologia, e por outros, o cuidado na aquisição tecnológica de mídias, redes sociais, aplicativos na fase inicial da educação, buscando preservar o desenvolvimento lúdico.

5 Considerações Finais

Assim, o presente trabalho tendo em vista alcançar todos os objetivos, por meio do estudo desenvolvido pela pesquisa bibliográfica, sobre conceitos e ideias importantes para se desenvolver este diálogo, apresentou duas perspectivas sobre a temática abordada, para poder construir uma noção ainda melhor sobre o assunto. Foi possível notar, que todo avanço traz consigo uma avalanche de desafios, questões e problemáticas, que devem ser dialogadas e debatidas, com o objetivo de contribuir para um aproveitamento melhor dos avanços que a sociedade produz. A tecnologia e as mídias sociais, são ferramentas que necessitam dessa atenção e por isso, merecem lugar de debate, construídas por meio de experiências e teorias, para que seja possível assim obter o melhor desenvolvimento para nossas gerações futuras. Desta forma, o trabalho visa como resultado, a ampliação da discussão teórica sobre os desafios e possibilidades, da utilização de ferramentas digitais, apresentando algumas teorias e metodologias que nos ajudam a compreender melhor essa questão.

Palavras-chave: crianças; educação infantil; mídia; tecnologias.

Referências

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, p. 1-248, 2007.

DESMURGET, Michel**. La fábrica de cretinos digitales**: los peligros de las pantallas para nuestros hijos. Barcelona: Península, 2019.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MIGUEL, Carolina Costa. **Tecnologia na Educação infantil:** Letramento digital e computação desplugada. V. 43, n° 120, Campinas: Cad. Cedes., p. 60 – 72, 2023.

NERIS, Vânia Almeida; HAI, Alessandra Arce. Tecnologia e educação: ciências, computação (des)plugada e pensamento computacional na educação de crianças de 4 a 10 anos. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 120, p. 2–4, maio 2023.
. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5yJmHhhTX9hrvdQLSzS4zKn/. Acesso: Set/2024.

"EU GOSTO DE COMPUTADOR": RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE OUVIR CRIANÇAS NA PESQUISA CIENTÍFICA

Renata Larissa de Paiva Ferreira[106]
Enyedja Farias Dantas[107]

1 Introdução

Atualmente busca-se colocar as crianças em um lugar de protagonismo. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) reforça a ideia de que a criança deve estar no centro do processo de aprendizagem: ela não apenas interage, ela cria e modifica tanto a cultura quanto a sociedade.

Desde a homologação da BNCC em 2017, as instituições trabalharam na elaboração de orientações sobre o ensino da computação. O resultado é a BNCC da Computação (Brasil, 2022) que estabelece normas na Educação Básica. Na Educação Infantil, enfatiza que a abordagem da computação deve ser lúdica, permitindo que as crianças explorem e vivam experiências por meio da interação com seus pares.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa que buscou entender os sentidos que as crianças atribuem às práticas realizadas junto à elas a partir das sugestões de atividades do Complemento à BNCC. O foco deste recorte é apresentar as "vozes" das crianças a partir dessas vivências.

Apesar de considerar a importância das investigações que cercam a existência e relevância de uma BNCC para a Educação Infantil, neste recorte não iremos nos deter nessa discussão. Registra-se, entretanto, que, diante de todo o movimento de implementação deste documento obrigatório, é primordial não o enxergar como verdade absoluta.

2 Sujeitos da pesquisa e recursos na escuta das crianças

O público-alvo da pesquisa foi um grupo de 22 crianças de uma turma de pré-escola em Parnamirim/RN, com aprovação registrada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer n° 6.101.773, de 5 de junho de 2023. As atividades foram organizadas com base na BNCC da Computação (Brasil, 2022), incluindo propostas de computação ligada e desligada. Foram utilizados instrumentos como: gravação de áudio e vídeo, diário de campo e fotografias.

3 A participação das crianças: caminhos possíveis para a escuta

A criança é vista como um sujeito social e histórico de direitos, com respaldo em documentos legais que garantem sua participação nas diversas esferas de suas vidas. Embora haja um reconhecimento crescente da importância das vozes das crianças em pesquisas, muitas abordagens ainda tratam as crianças como objetos de estudo (Cruz, 2008).

[106]Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim-RN, GT 4 - Educação Infantil, Mídias e Tecnologias, renatalarissa060@gmail.com;
[107]Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim-RN, GT 4 - Educação Infantil, Mídias e Tecnologias, lenyedja@gmail.com.

Optou-se em realizar a escuta das crianças compreendendo que elas "têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade" (Dahlberg; Moss; Pence; 2019, p. 71). A obra "A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa" (Cruz, 2008) discute a importância de considerar as múltiplas linguagens das crianças e como suas contribuições enriquecem o entendimento sobre a realidade. A escuta é apresentada como uma hipótese teórico-metodológica essencial. Assim, neste trabalho foi vista como uma estratégia fundamental para entender as opiniões das crianças.

4 Reconhecendo as Vozes das Crianças: "Eu gosto do Computador"

Embora seja fundamental construir narrativas com a participação das crianças, entender suas opiniões é um grande desafio. Rocha (2008) ressalta:

> No caso das crianças, a lógica da comunicação com ela, para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. Por isso, há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupo com desenhos, com fotografias (Rocha, 2008, p. 49)

Durante a experiência de ouvir as crianças, destacou-se seu grande interesse pelo uso do computador. Ao perguntar quais atividades elas mais gostaram, todos afirmaram que foram aquelas realizadas com o computador. As crianças demonstravam grande empolgação e curiosidade, evidente em seus olhos. Esse interesse foi refletido em seus desenhos que revelaram que elas gostaram de estar inseridas em vivências com uso desse aparato.

Registro da Vivência Preferida Pelas Crianças



Arquivo da pesquisadora (2023).

Nascimento e Dantas (2022) refletem sobre o contato das crianças com esse recurso:

> [...] o acesso e manuseio dos inúmeros meios tecnológicos e midiáticos, bem como as experiências com a multimídias, garantem e dão origem à ampliação de situações de aprendizagens ao mesmo tempo que promovem a interação e o relacionamento das crianças com diversificadas manifestações culturais, artísticas e tecnológicas de sua cultura (Nascimento e Dantas, 2022, p. 42).

A aproximação das crianças com as mídias, também fica evidente em suas falas, como no diálogo abaixo, retirado do diário de campo, onde uma criança estava brincando com um teclado de um computador:

P: O que é isso?
Cinderela: Um computador, tia!
P: Mas você sabe para que serve um computador?
Cinderela: Para trabalhar, né?
P: Como uma pessoa trabalha no computador Cinderela?
Cinderela: Ah tia, anota as coisas importantes que ela quer.
P: Você tem um computador em casa?
Cinderela: Eu tinha um de brinquedo, mas quebrou e a mamãe jogou fora.
P: Cinderela, você já mexeu em um de "verdade"? (já que ela disse que o dela era de brinquedo)
Cinderela: Não tia, é muito caro.

Notou-se a empolgação de Cinderela ao manusear o teclado, que ela nomeava como um computador, e percebesse que embora esses dispositivos estejam presentes no cotidiano, o acesso a eles não é igual para todas as crianças.

Embora o uso das mídias na educação esteja se tornando cada vez mais natural, as discussões sobre seu papel como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem ainda precisam de mais engajamento "estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes" e necessitam de notoriedade (Bévort; Belloni 2009, p. 1081).

5 Considerações Finais

Os resultados apontam para a importância de valorizar a participação infantil. As crianças não apenas participam ativamente, mas se constituem como sujeitos de direitos. Expressou-se a relevância do contato com as mídias, especialmente o computador, uma vez que foi constatado que seu uso, de forma responsável, permite um aprendizado prazeroso, dinâmico e interessante para as crianças.

Ressalta-se que a integração desses recursos não seja realizada em detrimento de outras práticas culturais tão importantes e significativas quanto essa, como a leitura e a brincadeira livre. O entendimento é de ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: participação; escuta; criança; BNCC computação.

Referências

BÉVORT, E.; BELLONI, L.M. Mídia-Educação**:** conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 24 agosto 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022.** Normas sobre Computação na Educação Básica –

Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Diário Oficial da União, 2022.

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

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. ***Qualidade na Educação da Primeira Infância:*** **perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Penso, 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org**.) A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, Jefferson Rodrigues; DANTAS, Elaine Luciana Sobral**.** Educação Infantil, currículo e tecnologia**.** *In***:** DANTAS, Elaine Luciana Sobral (org.); OLIVEIRA , Milena Paula Cabral (org.); LOPES, Denise Maria de Carvalho(org.) de. **Educação infantil, currículos e linguagens:** pesquisas, política e práticas. Mossoró: UFERSA, 2022.

SABERES E FAZERES DOCENTES COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luana Karoline da Silva[108]
Maria Cristina Leandro de Paiva[109]

1 Introdução

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente educacional tem provocado significativas mudanças nas práticas pedagógicas em diversas etapas de ensino. Este estudo parte do reconhecimento de que as TDIC oferecem oportunidades de inovação pedagógica, mas também apresentam desafios relacionados à aplicabilidade. O objetivo deste trabalho é verificar de que maneira as TDIC estão sendo incorporadas nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, identificando os principais desafios e possibilidades que surgem com a utilização dessas tecnologias. A escolha do tema se justifica pela crescente demanda em relação a aproximação do ensino à era digital, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

2 Metodologia

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa de cunho exploratório. No contexto da educação infantil, os dados foram coletados por meio de questionários aplicados a seis professoras e contou com observação participante da prática pedagógica. Na pesquisa realizada com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, foram utilizadas entrevistas estruturadas voltadas à gestão da escola e a aplicação de questionário aos professores. O estudo seguiu os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizando os dados em etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

Em ambas as instituições, enfrentou-se o desafio da falta de respostas ao formulário online, Google Forms, levando à necessidade de coleta de dados presencial. A análise se centrou na verificação da integração das TDIC ao planejamento pedagógico e na compreensão das percepções docentes sobre o uso das tecnologias em sala de aula.

3 Fundamentação Teórica

Na perspectiva freiriana, ensinar exige aprender continuamente. O autor já afirmava (Freire; 2002) que o domínio dos recursos contemporâneos é essencial para enriquecer a prática pedagógica, permitindo ao professor se adaptar às novas demandas. Complementando seu pensamento, Prensky (2001), afirmou, há mais de vinte anos, que os alunos, moldados

[108]Universidade Federal do Rio Grande do Norte, PIBIC UFRN (IC), Projeto de Pesquisa: As Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação da infância: um olhar sobre as práticas docentes, luana.silva.013@ufrn.edu.br;
[109]Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Projeto de Pesquisa: As Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação da infância: um olhar sobre as práticas docentes, cristina.leandro@ufrn.br.

pelas tecnologias digitais, exigem uma mudança na maneira como os professores ensinam, destacando a necessidade de adaptação constante dos educadores às ferramentas digitais.

Moran (2015) enfatiza que as TDIC possibilitam a visibilização do processo de aprendizagem, ampliando o espaço da sala de aula e conectando o físico ao digital. Essa transformação requer que os educadores experimentem novas formas de conhecimento e comunicação, como apontam Gomes, Paiva e Fortunato (2015). Essas autoras defendem a necessidade do professor se posicionar de forma renovada em uma sociedade que exige contínua adaptação. No entanto, Leite e Sampaio (2008) alertam que a alfabetização tecnológica é fundamental para o uso adequado dessas ferramentas. Sem a devida formação e infraestrutura, as inovações pedagógicas enfrentam limitações significativas.

Além disso, a recente homologação das novas diretrizes de formação de professores, publicada pelo Conselho Nacional de Educação em maio de 2024 (Resolução CNE/CP nº4/2024), reforça a necessidade de uma formação contínua, especialmente para o desenvolvimento de competências no uso de tecnologias digitais. Queiroz e Paiva (2017) também defendem que a valorização do trabalho docente, através dessa formação profissional, é um direito essencial para que os professores atendam às novas demandas educacionais, permitindo a utilização criativa e eficiente das TDIC, alinhada às transformações digitais contemporâneas.

4 Resultados e Discussões

Os resultados das pesquisas realizadas nos dois contextos educacionais mostram que, embora as tecnologias estejam presentes nas práticas docentes, seu uso ainda é instrumental e limitado. Na educação infantil, as professoras relataram utilizar TDIC principalmente como ferramentas auxiliares, como vídeos e músicas, sem uma integração ao processo pedagógico. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa revelou que, apesar de reconhecerem a importância das tecnologias digitais, os professores enfrentam dificuldades e também as integram pouco com a prática docente cotidiana.

Os dados indicam que tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais, as tecnologias digitais são vistas mais como ferramentas de apoio do que como elementos da prática pedagógica. A falta de acesso a recursos tecnológicos, como laboratórios de informática e internet de qualidade, e a ausência de formação contínua específica para o uso pedagógico das TDIC são obstáculos recorrentes. Essas limitações dificultam a adoção de práticas inovadoras que possam efetivamente integrar as TDIC ao cotidiano escolar, como uma das linguagens a que as crianças têm direito e deveriam ter acesso.

5 Considerações Finais

A pesquisa evidencia que, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, há uma necessidade urgente de investimentos em infraestrutura tecnológica e em formação continuada dos professores. O uso das TDIC pode fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, desde que as escolas sejam devidamente estruturadas e os professores capacitados para efetivar o uso dessas tecnologias de maneira crítica e inovadora. A formação continuada, aliada a uma maior conscientização sobre o potencial pedagógico das tecnologias, é essencial para que as TDIC possam contribuir de forma efetiva para a prática docente, tanto em se tratando do seu uso pessoal/profissional quanto pedagógico.

Palavras-chave: educação infantil; anos iniciais; ensino fundamental; prática docente; tecnologias.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. pdf. Acesso em: 02 jun. 2024..

BRASIL. Ministério da Educação**.** Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 04, de 27 de maio de 2024. Estabelece diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 maio 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

GOMES, V. A. LEANDRO PAIVA. M. C.; FORTUNATO, A. L. Um olhar sobre as tecnologias de comunicação e informação na iniciação à docência. *In*: NORONHA, Claudianny Amorim, DANTAS; SILVA, Anne Cristine da (orgs). **Relatos de experiências**: projetos premiados 2013. Natal, RN: EDUFRN, 2015. 140p. (Caderno de monitoria; 3)

LEITE, Lígia S.; SAMPAIO, Marisa N. **Alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. De On the Horizon (NCB University Press, v. 9 n.5, Outubro 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

QUEIROZ, M. A.; LEANDRO PAIVA, M.C. A valorização do trabalho docente e a formação profissional**.** *In*: FRANÇA, M; MOMO, M. **Processo democrático participativo: a construção do PNE**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josicarla Andreia Faustino da Silva[110]
Ruana Richelly da Silva Marques[111]
Franselma Fernandes de Figueiredo[112]

1 Introdução

A sociedade vive em constantes transformações, entrelaçadas a razões históricas, culturais, sociais e políticas. Na escola, isso não é diferente, pois, ao longo dos anos, as formas de ensinar e aprender são questionadas e ampliadas para lidar com essa contextualização, ressignificando também as vivências entre o educador e o educando.

Partindo disso, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem surgem como uma proposta para atender necessidades educacionais não concebidas por meio do método tradicional de ensino — que traz um formato conteudista e não colaborativo — na perspectiva de que a educação deve proporcionar o desenvolvimento integral do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem (Paiva *et al*., 2016).

Destarte, tem-se o objetivo de justificar a utilização dessas metodologias para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, considerando que estas podem ser aliadas dos professores na interação com as crianças, ao priorizar não apenas o desenvolvimento escolar em si, mas também o protagonismo, autoconhecimento, pensamento crítico, criatividade, capacidade de resolver problemas do cotidiano, dentre outros aspectos constituintes na formação do indivíduo.

2 Metodologia

A metodologia adotada, foi a adaptação das fases de elaboração de uma pesquisa abordadas por Marconi e Lakatos (2013). A partir disso, buscou-se desenvolver um estudo de abordagem qualitativa (Chizzotti, 2014), com a adoção da metodologia de pesquisa exploratória (Severino, 2007) aplicada a um levantamento bibliográfico integrativo para a elaboração de dados, que se deu através da busca das palavras-chave “metodologias ativas”, “ensino-aprendizagem” e “educação infantil” no site de busca Google Acadêmico[113]. As referências coletadas foram lidas, fichadas, resumidas e discutidas pelas autoras, a fim reunir as informações relevantes e elaborar os dados utilizados na produção da pesquisa, visando justificar o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem como um conjunto de recursos eficientes para apoiar a metodologia tradicional e suprir as necessidades de ensino da contemporaneidade.

3 Fundamentação Teórica

[110]Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), josicarla.silva@alunos.ufersa.edu.br;
[111]Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), ruana.marques@alunos.ufersa.edu.br;
[112]Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), franselma.figueiredo@ufersa.edu.br.
[113]https://scholar.google.com.br/?hl=pt&pli=1

3.1 Metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Para considerar as singularidades entre os educandos, elevar a autonomia e a criatividade de cada um, as metodologias tradicionais de ensino tornaram-se pouco atrativas e resolutivas ao dinamismo em sala de aula. No reconhecimento do potencial estudantil em protagonizar o processo formativo, há estímulos para o compartilhamento de experiências e percepções próprias. Pois, como mencionado por Bacich e Moran (2017, p. 15-16), essas concepções

> [...] superam as abordagens educacionais centradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do estudante, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas. Isso não significa a destruição da escola e da instituição educativa, mas a abertura de seus espaços e tempos em interconexão com a cultura digital.

Visto isso, entende-se que estas metodologias não propõem uma tentativa de destruir os modelos pedagógicos introduzidos em momentos passados, mas, buscam expandi-los junto às funcionalidades da escola na vida de cada ator social. Desse modo, é notória a preocupação das metodologias ativas no processo de aquisição do conhecimento, pois, como afirmam Souza, Vilaça e Teixeira (2020, p. 308), "O principal objetivo do ensino é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais". Para tanto, há diversas possibilidades na utilização, adaptadas de acordo com o contexto e a necessidade da turma.

Enquanto isso, o educador, que passa a ser concebido como um mediador do processo de aprendizagem dos educandos, deve proporcionar experiências significativas, com foco no desenvolvimento integral destes, sem limitar a utilização de nenhuma metodologia, pois uma das principais características é a flexibilização para um ensino colaborativo.

3.2 Metodologias ativas na Educação Infantil

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a Educação Infantil é uma etapa da educação que deve propiciar às crianças a aprendizagem por meio de experiências significativas, que permitam com que aprendam sobre si, sobre o outro e sobre o mundo a partir das brincadeiras e das interações no cotidiano, aspirando competências como o desenvolvimento da ludicidade, do pensamento científico e o domínio dos meios digitais.

Nesse sentido, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem se mostram como ferramentas eficazes em proporcionar essas práticas; logo, destacamos no quadro abaixo três metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que podem ser aplicadas no contexto da Educação Infantil, consoante a Sousa (2021), Machado (2021), Albuquerque (2023) e Leonardo (2023), sendo elas: o *Storytelling* (Alves, 2020); a Aprendizagem Baseada em Jogos (Calixto; Guimarães; Santos, 2020); e a Aprendizagem Baseada em Projetos (Dias, 2020).

Quadro 1 - Metodologias ativas e os benefícios da sua utilização na Educação Infantil

Autores	Metodologia	Definição	Benefícios da sua utilização na Educação Infantil
Alves, 2020	***Storytelling***	Narrativas construídas e contadas a partir da utilização de TICs,	—

		podendo ser de caráter pessoal, fabuloso ou histórico.	
Souza, 2021; Machado, 2021		—	Desenvolvimento do pensamento criativo, do raciocínio, da organização do pensamento, da comunicação e do interesse pela leitura por meio da oralidade, da expressão corporal, da produção, da produção de registros próprios através das TICs.
Calixto; Guimarães; Santos, 2020	**Aprendizagem Baseada em Jogos**	Jogos para a educação e formação, com objetivo de criar novos elementos, ambiente e desafios que propiciem a aprendizagem a partir das experimentações e do processo de tentativa e erro	—
Albuquerque, 2023		—	Desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de resolução de problemas por meio da proposição de regras de maneira lúdica, a partir da aplicação dos elementos dos jogos no contexto educacional.
Dias, 2020	**Aprendizagem Baseada em Projetos**	Projetos criados a partir da curiosidade das crianças, buscando solucionar problemas interdisciplinares e interações com situações do cotidiano.	—
Leonardo, 2023		—	Desenvolvimento do pensamento lógico-dedutivo por meio do processo investigativo, na exploração do mundo e o que nele há, tornando as crianças mais críticas, independentes e reflexivas com tamanha socialização.

Fonte: as autoras (2024).

4 Resultados e Discussões

Diante das discussões propostas por esta pesquisa, percebemos que a metodologia tradicional não contempla as necessidades da contemporaneidade, visto que já se tem uma outra perspectiva tanto do papel do professor, quanto do aluno, o que exprime a importância de construir um ambiente colaborativo e dinâmico, especialmente na Educação Infantil – etapa em que o ensino conteudista se torna desinteressante ao compreender particularidades de cada criança.

Assim, temos como principal resultado, a elaboração de um quadro com perspectivas de diferentes autores que se relacionam com o tema, dando ênfase às três metodologias ativas de ensino-aprendizagem destacadas e suas contribuições no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

5 Considerações Finais

Em vista do apresentado, concluímos que o uso destas metodologias ativas de ensino-aprendizagem em sala de aula, nas turmas da Educação Infantil, deve contribuir para o desenvolvimento global das crianças, articuladas desde cedo como protagonistas nos processos de aprendizagem, contribuindo não apenas para a formação futura, mas também para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais e emocionais, a partir dessa concepção de ensino não-conteudista e que considera os interesses dos educandos em sua construção.

Palavras-chave: metodologias ativas; aprendizagem significativa; Educação Infantil.

Referências

ALBUQUERQUE, Tamires de Lima. **O uso das metodologias ativas na educação infantil:** processos de ensino e de aprendizagem. 2023. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2023. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/29400. Acesso em: 24 ago. 2023.

ALVES, William Teixeira. Storytelling. *In*: ALCÂNTARA, Elisa F. S (Org.). **Inovação e renovação acadêmica**: Guia Prático de utilização de metodologias ativas. Volta Redonda: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://cesu.cps.sp.gov.br/guia-pratico-de-metodologias-ativas-disponivel-gratuitamente-pela-editora-ferp-ugb/. Acesso em: 20 ago. 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. *E-pub*. Porto Alegre: Penso, 2017. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

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

CALIXTO, Júlia Magalhães Torres; GUIMARÃES, Milena Murta Gonçalves; SANTOS, Rafael Teixeira dos. Aprendizagem Baseada em Jogos: *Game Based Learning*. In: ALCÂNTARA, Elisa F. S (Org.). **Inovação e renovação acadêmica**: Guia Prático de utilização de metodologias ativas. Volta Redonda: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://cesu.cps.sp.gov.br/guia-pratico-de-metodologias-ativas-disponivel-gratuitamente-pela-editora-ferp-ugb/. Acesso em: 20 ago. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa em ciências humanas e sociais. *In*: **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 19 - 32.

LEONARDO, Stephanie Monique de Sousa. **Metodologia ativa na educação infantil:** contribuições acerca do desenvolvimento integral da criança. 2023. Disponível em: https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/2263. Acesso em 17 Ago. 2023.

MACHADO, Ana Paula Rodrigues et al. **Estratégias para a utilização de dispositivos móveis na educação infantil:** utilizando o aplicativo Digital Storytelling. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PAIVA, Mara Rúbia Ferreira *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. Disponível em: https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049. Acesso em: 16 ago. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. *In*: **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 99 - 126.

SOUSA, Rayane da Silva Vieira de. **Storytelling:** a contação de história como recurso de ensino e a aprendizagem na educação infantil. Orientador: Welton Dias de Lima. 2021. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos, 2021.

SOUZA, Aliny Leda de Azevedo; VILAÇA, Argicely Leda de Azevedo; TEIXEIRA, Hebert Balieiro. A metodologia ativa e seus benefícios no processo de ensino aprendizagem. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**: São Paulo, v. 7, n. 1, jan./2021, p. 307 - 323. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/notos4ypofboflpthiehg3tule/access/wayback/https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/452/258/917. Acesso em: 20 set. 2023.

ROBÓTICA EDUCACIONAL E INTERDISCIPLINARIDADE COM O TEMA DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DA UFRN

Pedro Paulo Brito da Silva[114]
Aysllane June Pessoa da Cunha[115]
Marianne da Cruz Moura[116]

1 Introdução

O cenário educacional tem passado por transformações para adequar-se às novas demandas da sociedade contemporânea. A constante evolução tecnológica tem provocado mudanças significativas nas maneiras como interagimos uns com os outros e com o ambiente. Com esse impacto nas dinâmicas sociais, exige-se inovações também nas práticas pedagógicas com as crianças. Nesse contexto, a Robótica tem se desenvolvido como uma das maiores áreas de pesquisa, influenciado o mercado de trabalho e agora também a educação.

Lançando mão da Robótica Educacional (RE), o processo educativo pode buscar promover novas formas de aprendizagens criativas e significativas para as crianças. As vivências de aprendizagens criativas abrem um espaço mais favorável e confortável para a construção de conhecimentos por parte das crianças, em que elas, de maneira ativa e colaborativa, constantemente "desenvolvem e refinam suas habilidades como pensadoras criativas, 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).

Nessa perspectiva, o Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, insere a RÉ na prática pedagógica como ferramenta para ampliar as vivências e interações das crianças com o pensamento computacional atrelado aos temas de pesquisas. O "tema de pesquisa" é a abordagem metodológica utilizada pelo NEI em que as crianças escolhem o que desejam estudar e realizam pesquisas para responder às questões de estudo. Já a RÉ faz parte de um projeto de extensão intitulado "Robótica educacional e pensamento desplugado na Educação Infantil". Desse modo, o presente trabalho, parte de uma pesquisa mais ampla que se encontra em andamento, tem como objetivo descrever e refletir sobre a Robótica Educacional junto às crianças da Educação Infantil (turmas 3 e 4, com idades de 4 a 6 anos) atrelada ao trabalho com os temas de pesquisa.

2 Metodologia

[114]Universidade Federal do Rio Grande do Norte, GT 4 - Educação Infantil, Mídias e Tecnologias, pedro.silva.702@ufrn.edu.br;
[115]Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN, GT 4 - Educação Infantil, Mídias e Tecnologias, aysllanejunie@yahoo.com.br;
[116] Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN, GT 4 - Educação Infantil, Mídias e Tecnologias, mariannemoura@nei.ufrn.br.

A metodologia adotada é a abordagem qualitativa de pesquisa, e os instrumentos utilizados foram observações do tipo participante, entrevistas e questionário. Na abordagem qualitativa de pesquisa o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são construídos e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. No caso dessa pesquisa, 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 em que o investigador se faz presente dentro das interações do campo de pesquisa (Vilela, 2003).

Para maior construção de informações a respeito da experiência das crianças e professores com o projeto, a pesquisa se desdobra em dois caminhos: um voltado para as crianças, por meio de entrevistas em grupos, e outro para os professores das turmas, em que utilizamos o questionário como ferramenta de construção dos dados. As entrevistas foram realizadas por turmas, com todas as crianças juntas, em uma média de 20 crianças. Já o questionário foi disponibilizado de maneira digital para os professores.

3 Fundamentação Teórica

A nova dinâmica da sociedade hiperconectada trouxe novos objetivos de aprendizagens postos pelas normas sobre Computação na Educação Básica em complemento à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2022), que buscam garantir um ensino consistente e qualitativo de competências e habilidades, dentre elas o pensamento computacional, que preparem as crianças de maneira crítica e reflexiva para um futuro cada vez mais tecnológico e digital. Dessa forma a tecnologia passa a ser colocada como um meio de ampliar as experiências educacionais, tornando-as mais significativas, como defende Papert (1980). Em conformidade com essas perspectivas, Resnick (2020) apresenta a RÉ como ferramenta para interação humana de forma colaborativa e criativa. No âmbito da educação, a robótica destina-se a fazer com que as crianças, a partir das vivências, estimulem seu poder de investigação e exploração, estimulando diferentes habilidades como raciocínio lógico e pensamento computacional.

4 Resultados e Discussões

Os resultados iniciais, obtidos com as respostas do questionário por 6 dos 8 professores que participaram do projeto e da entrevista em um grupo com 23 crianças, nos permitiu uma primeira análise de como a prática de ensino e aprendizagem da RÉ 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.

Dessa forma, o ensino de RÉ seguiu de acordo com a abordagem metodológica do NEI, de maneira a ampliar as experiências das crianças, contribuindo com as pesquisas/respostas dos temas de pesquisa, quando trabalhado de modo interdisciplinar com os temas. Compreendendo como Freire (1987), que os sujeitos são os protagonistas e os sinalizadores das práticas pedagógicas destinadas a eles.

Através dessa abordagem, as crianças se sentiram num ambiente de liberdade e conforto para a aprendizagem, ficando evidente nas seguintes falas ditas durante a entrevista (para essa etapa, escolhemos identificar as crianças por letras do alfabeto):

> *Sim, senti alegria, muito feliz, porque as aulas eram muito legais e eu gosto também de tema de robô (Criança L, 5 anos).*
>
> *Eu gostei de tudo, de todas as atividades. Gostei da atividade das setinhas (Criança M, 6 anos).*
>
> (Entrevista realizada no dia 15/08/2024).

Pudemos articular o ensino da RÉ com temas como: animais marinhos, plantas, insetos do parque, água e girassol, sempre pensando em como a RÉ poderia ajudar a responder as questões relativas a esses temas feitas pelas crianças e, ao mesmo tempo, trazendo conceitos que são essenciais ao trabalho com a robótica, como programação.

5 Considerações Finais

Consideramos que o trabalho com a RÉ junto às crianças da Educação Infantil é possível e de extrema relevância para as crianças, 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. 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.

Palavras-chave: robótica educacional; metodologia do tema de pesquisa; educação infantil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Anexo ao Parecer CNE/CEB nº 2/2022: BNCC** - Computação. Brasília: MEC, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers and powerful ideas**. Brighton: The Harvester Press, 1980.

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: 3 set. 2024.

GT 5 - EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS COTIDIANAS



CONCEITOS MATEMÁTICOS E LITERATURA INFANTIL

Bruna de Oliveira Martins[117]
Renato Carneiro da Silva[118]
Ivo Luiz Custódio Pereira[119]

1 Introdução

No Brasil a Educação Básica é organizada em etapas e níveis de ensino, sendo a primeira delas a Educação Infantil. Assegurada pela 0 de 2016 e regulamentada por documentos norteadores como a Lei de Diretrizes de Base (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI).

Nessa conjectura, o ensino de matemática na sala de aula se apresenta, segundo Reame (2013), em várias atividades que se repetem cotidianamente. Sendo na roda de conversas, na interação com os colegas, na chamada, na exploração dos calendários, na organização da rotina, em jogos, brincadeira, cantos e outros. O que condiz com os eixos estruturantes de aprendizagem e desenvolvimento expostos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Com base na minha experiência como estudante de Pedagogia, pesquisadora no ensino de Matemática e auxiliar de sala em uma instituição de ensino, observei que as crianças da educação infantil constroem conhecimentos matemáticos à medida que interagem e se expressam por meio de objetos e informações do seu cotidiano, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos. Diante disso, este trabalho busca responder à seguinte questão: quais habilidades matemáticas são desenvolvidas com o estudo do livro *'Um número depois do outro'?*

Baseados nessa perspectiva, objetivamos explorar o livro de literatura infantil como recurso didático para construção de saberes matemáticos, contribuindo para reflexões de ensino sobre a área nos anos iniciais da educação básica.

2 Metodologia

A metodologia dessa pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa e descritiva, com foco na análise de conteúdo do livro *Um número depois do outro*, de José Paulo Paes.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma leitura minuciosa da obra, com o objetivo de identificar as habilidades matemáticas que ela aborda, como contagem, sequência numérica, noção de quantidade e introdução às operações básicas. Além disso, foi considerada a forma como essas habilidades são apresentadas, seja por meio de repetição, ritmo textual ou associação com as imagens.

[117]Estudante de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), membro do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Educação Matemática (LabEduc+). bruna.martins55331@alunos.ufersa.edu.br;
[118]Professor adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Coordenador do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Educação Matemática (LabEduc+). renato.carneiro@ufersa.edu.br;
[119]Estudante de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), membro do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Educação Matemática (LabEduc+). ivo.pereira32450@alunos.ufersa.edu.br.

O corpus da pesquisa foi constituído pelo livro em sua totalidade, analisando cada página em busca de elementos que contribuam para a construção de habilidades numéricas nas crianças.

3 Educação infantil, um Número um depois do outro e Literatura

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação formal, destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade. Trata-se do primeiro contato da criança com o ambiente escolar e com o mundo ao seu redor.

A integração entre Educação Infantil, Matemática e Literatura tem ganhado destaque nas práticas pedagógicas, reconhecendo o potencial desses três campos para promover um aprendizado mais significativo. Na Educação Infantil, a construção de conceitos matemáticos acontece de forma lúdica e contextualizada, proporcionando às crianças um ambiente de exploração, curiosidade e experimentação. Segundo Smole, Diniz e Cândido (2015), a matemática, nessa etapa, deve ser inserida em atividades cotidianas, como jogos, brincadeiras e contação de histórias, permitindo que as crianças desenvolvam noções de quantidades, formas e relações espaciais de maneira natural e prazerosa.

Nesse sentido, a Literatura surge como um recurso valioso para aproximar as crianças do universo matemático. Histórias que envolvem números, formas ou desafios lógicos despertam o interesse dos pequenos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e ampliando a compreensão de conceitos abstratos. Oliveira e Arnaud (2018) ressaltam que o uso de livros infantis com temas matemáticos possibilita que as crianças construam significados a partir de contextos narrativos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades como contagem, comparação e resolução de problemas.

Além disso, a interdisciplinaridade entre Matemática e Literatura na Educação Infantil promove o letramento matemático de forma contextualizada, auxiliando na formação integral da criança. De acordo com Lorenzato (2006), a integração dessas áreas permite que os alunos percebam a matemática como parte do seu cotidiano, o que reforça sua relevância e utilidade. Livros que exploram conceitos matemáticos de forma criativa, como “Um número depois do outro”, podem fomentar discussões sobre números, sequência lógica e padrões, permitindo que as crianças desenvolvam tais habilidades enquanto se envolvem com as histórias.

4 Resultados e Discussões

Os resultados evidenciam que a literatura infantil pode ser um recurso poderoso para o ensino de conceitos matemáticos na Educação Infantil. A análise do livro *Um Número Depois do Outro* de José Paulo Paes mostrou que ele oferece uma abordagem lúdica e acessível para introduzir noções matemáticas como contagem, sequência numérica e noção de quantidade.

Um dos principais achados foi que a narrativa literária associada a imagens coloridas e envolventes facilita a compreensão de operações matemáticas simples, como adição e subtração. A repetição dos números ao longo da história contribui para a fixação da sequência numérica, enquanto a contextualização dos números em situações cotidianas estimula o pensamento lógico-matemático.

Outro resultado relevante foi a identificação de que a literatura infantil não apenas ensina os números, mas também desenvolve habilidades cognitivas mais amplas, como a capacidade de comparar, classificar e resolver problemas de forma criativa.

5 Considerações Finais

O trabalho ressalta a importância de integrar a literatura infantil ao ensino de matemática na Educação Infantil como uma prática pedagógica eficaz. O estudo evidenciou que o uso de livros como *Um Número Depois do Outro* de José Paulo Paes contribui para o desenvolvimento de habilidades matemáticas de forma lúdica, contextualizada e significativa. A abordagem literária facilita a assimilação de conceitos como contagem, sequência numérica e noção de quantidade, proporcionando uma aprendizagem que vai além da simples memorização, ao envolver as crianças em narrativas que estimulam a curiosidade e o pensamento lógico.

A literatura, portanto, se mostrou uma ferramenta valiosa para o ensino de matemática, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também o letramento matemático e a criatividade. Ao trabalhar com histórias que envolvem números, as crianças são levadas a construir e ressignificar conhecimentos matemáticos de maneira natural, conectando os conceitos aprendidos a seu cotidiano e ampliando sua percepção sobre o mundo.

Palavras-chave: literatura; matemática; educação infantil.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 14 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

LORENZATO, S. **O professor de matemática:** formação, competência e desempenho. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, M. de S.; ARNAUD, A. de S. **Matemática na Educação Infantil:** um olhar sobre a literatura infantil**.** São Paulo: Editora FTD, 2018.

PARENTE, C. A. **Literatura infantil e matemática:** uma proposta interdisciplinar na Educação Infantil**.** Porto Alegre: Penso, 2017.

PAES, J. P. **Um número depois o outro**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

REAME, Eliane**. Matemática no Dia a Dia da Educação Infantil:** rodas, cantos, brincadeiras e histórias. 2. ed. São Paulo: Saraiva Didático, 2013.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. CÂNDIDO, S. R. **Matemática na educação infantil**: formação de conceitos e mediação pedagógica. São Paulo: Artmed, 2015.

A AULA-PASSEIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: POR UMA APRENDIZAGEM BASEADA NA MOTIVAÇÃO, ENGAJAMENTO E PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES

José Emerson Batista Pereira[120]
Juliana da Rocha e Silva[121]

1 Introdução

Considerando que o modelo de ensino tradicional, caracterizado por aulas expositivas com pouca autonomia do educando, contribui, dentre outros aspectos, para evasão e desistência significativas no ambiente escolar, há de se convir que novas possibilidades didáticas sejam propostas para que consigamos atingir a inovação educacional e o fortalecimento do nosso sistema de ensino.

Diante deste contexto, este trabalho tem o intuito de propor a utilização da aula-passeio como um recurso pedagógico capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma prática pedagógica positiva e eficaz, como também promover uma diminuição neste fenômeno de evasão e desistência escolar. Sendo assim, este trabalho traz discussões no sentido de defender a utilização das aulas e passeios na prática pedagógica docente da educação básica por considerar esse recurso como uma alternativa para instigar a motivação, engajamento e participação dos discentes das variadas etapas da educação escolar.

Para a realização dessa pesquisa, foram utilizadas as tipologias de Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002) sobre o tipo de investigação ao qual nos baseamos, que é a revisão bibliográfica. A pesquisa, quando faz uso dessa abordagem metodológica, objetiva aprimorar e atualizar conceitos e conhecimentos, através de uma investigação científica de obras já publicadas, com vistas a torná-lo mais explícito.

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

2 Fundamentação Teórica

As aulas-passeio, aulas de campo e/ou turismo pedagógico se caracterizam como um recurso pedagógico inovador, dinâmico, que permite um trabalho inter e transdisciplinar, permitindo à prática docente garantir uma aprendizagem significativa e criativa, com participação autônoma e ativa do público que delas participam. A aula-passeio surge como um recurso que busca conectar a teoria à prática, aproximando os alunos de suas realidades e contextos. Essa abordagem oferece uma exploração prazerosa de seus ambientes, possibilitando uma aprendizagem diversificada de maneira lúdica, diferenciada, motivadora, atrativa e concreta, com o objetivo de abrir portas para um horizonte de conhecimentos infinitos.

[120]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, campus Angicos, Grupo de pesquisa e extensão em educação da infância, cultura, currículos e linguagens, emerson.pereira@alunos.ufersa.edu.br;
[121]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, campus Angicos, Grupo de pesquisa e extensão em educação da infância, cultura, currículos e linguagens, juliana.rocha@ufersa.edu.br.

As aulas passeio é a modalidade que mais se aproxima e faz a inter-relação entre a teoria e a prática. Conforme esta metodologia, Rubim (2010, p. 13), afirma que:

> […] é a modalidade que se adequa à proposta de aproximar teoria e prática por constituir-se em sua essência por viagens ou excursões organizadas de estudo do meio com finalidade de transportar o conhecimento teórico, aprendido em sala para a realidade, enquanto oportuniza momentos de socialização e descontração.

Como afirma Ansarah (2001, p. 294), a utilização da aula-passeio como recurso pedagógico tem suas peculiaridades e vantagens, haja vista que

> [...] o importante é despertar o interesse do aluno para o novo conhecimento, pelo local, pelos usos e costumes da população. Afinal, é por intermédio do querer saber mais, da percepção, que o ser humano desenvolve seu senso analítico crítico e a vontade de conhecer mais a respeito de determinado assunto, enfim de pesquisa. Trata-se de uma atividade extraclasse, organizada pelas escolas com colaboração de empresas especializadas, e vivenciada pelos alunos como forma de complemento de um conhecimento abordado em sala de aula, envolvendo deslocamentos e/ou viagens de maneira prazerosa.

Desta forma, a utilização das aulas-passeio proporciona a conexão entre os conteúdos didáticos ministrados em sala de aula com os saberes do senso comum, além de despertar nos discentes o interesse e a motivação de adquirirem novos saberes.

A implementação desta forma de aula surge como reconhecimento do interesse e da necessidade que as crianças têm pelo ambiente externo à escola, sendo este seu contexto de vivência escolar mais comum. Nas aulas-passeio, é possível proporcionar momentos significativos para o aprendizado, levando em conta a realidade do aluno e, assim, atendendo às suas necessidades formativas, trabalhando de forma multidisciplinar, como também despertando a compreensão dos conteúdos abordados dentro de uma realidade vivenciada.

3 Resultados e discussões

As aulas-passeio buscam atender e efetivar os direitos de aprendizagem segundo os eixos estruturantes da educação infantil, onde através das interações e das brincadeiras, se estabelece os direitos a explorar, expressar, conhecer-se, conviver, brincar e participar, desta forma garantindo avanços necessários ao processo de aprendizado e desenvolvimento de nossas crianças.

Ao se utilizar as aulas-passeio podemos visualizar a riqueza das múltiplas possibilidades que são proporcionadas a nossas crianças, entre elas a autonomia, a criatividade, uma melhor convivência professor-aluno, além de contribuir para uma socialização dos elementos visualizados durante a aula passeio, estabelecendo assim uma melhor absorção e promovendo a relação do que acabara de vivenciar com os assuntos e conteúdos presentes nos livros didáticos.

Conforme explanado e discutido neste trabalho, a aula passeio como um recurso pedagógico propicia o despertar e a motivação dos educandos por possibilitar a observação dos locais visitados, contribuindo para o estabelecimento de correlação entre os conteúdos

vistos em sala de aula com o contexto vivenciado durante as aulas passeio, propiciando assim uma maior facilitação no processo de aprendizado.

4 Considerações Finais

Destacamos a importância da aula-passeio na escola, pois a mesma contribui para o desenvolvimento das aprendizagens significativas de nossas crianças, despertando a curiosidade e possibilitando novos conhecimentos sobre o contexto no qual estão inseridas. Ao permitir a interação com o ambiente por meio da aula-passeio, a escola possibilita ao aluno o crescimento intelectual de forma prazerosa, lúdica e dinâmica, ampliando o conhecimento e as habilidades com relação à leitura e escrita, despertando o seu interesse e a disposição em aprender o conteúdo que, através da interação com o meio, são apresentados e vivenciados de forma menos entediante e enfadonha como nas aulas tradicionais.

Portanto, concluímos que ao utilizar esta nova técnica a escola e o professor poderão oferecer subsídios para que o aluno possa desenvolver sua autonomia, o senso crítico, a interação, e a criatividade, contribuindo para uma melhor desenvoltura e proporcionando um maior desempenho em sala de aula e um aprendizado significativo.

Palavras-chave: aulas-passeio; interdisciplinaridade; motivação; participação.

Referências

ANSARAH, M. G. dos R. Teoria Geral do Turismo. *In:* ANSARAH, M. G. dos R. _____. (Org.). **Turismo:** como aprender, como ensinar. São Paulo: SENAC, 2001.

PIMENTEL,Valderes Yasmin Ferreira; MAIA, Luciano Brunelli Lamari; **TURISMO PEDAGÓGICO**, REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS APLICADAS DA FAIT, Ano VII. . v 12, n 1, maio, 2018.

TERCI, D. B. L.; ROSSI, A. V. Dinâmicas de ensino e aprendizagem em espaços não formais. *In:* X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais** do X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 1–8.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ**. Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896> Acesso em: 03 de set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

RUBIM, A. C. B. **A prática do turismo pedagógico no contexto dos museus:** a experiência de museus das cidades do Rio de Janeiro e Niterói. Niterói: UFF, 2010.

O ENCANTAMENTO COM OS PÁSSAROS: O PROTAGONISMO INFANTIL NO BERÇÁRIO

Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto[122]
Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão[123]
Natália Pereira de Oliveira[124]

1 Introdução

O presente trabalho se vincula ao Laboratório de Práticas Pedagógicas na Educação das Infâncias – LAPPE do Núcleo de Educação das Infâncias, Colégio de Aplicação da UFRN que faz parte do Programa de Incentivo à Pesquisa – PRONEM. O berçário no NEI é composto por 15 crianças na faixa etária de 1 a 2 anos que se comunicam e se expressam de diversas formas, seja por linguagem oral, balbucios, olhares, expressões faciais, comportamentos e emoções, fato que nos mobiliza e direciona, intencionalmente, para estarmos atentas a elas de forma que seus interesses, necessidades e especificidades sejam sempre balizadores das tomadas de decisões e proposições pedagógicas..

No cotidiano do berçário, no decorrer da nossa rotina, as crianças se deparam com plantas, pequenos animais, elementos da natureza e uma diversidade de elementos no espaço do parque que chamam a atenção delas. Foi em um desses momentos que as crianças começaram a perceber os pássaros sobrevoando entre as árvores e pousando em casinhas alojadas nos pilares da nossa instituição.

Desta forma, este trabalho tem o objetivo de descrever vivências e experiências realizadas com crianças do berçário do NEI com a temática sobre os pássaros e refletir sobre o protagonismo das crianças do berçário como foco de uma prática pedagógica que as tem como balizadoras das escolhas e decisões docentes do percurso de aprendizagens e desenvolvimento possíveis com elas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, utilizando-se da revisão de literatura e da documentação pedagógica, por meio fotográfico, da sequência didática no registro das atividades, vivências e experiências realizadas. As imagens foram autorizadas pelas famílias para fins de socialização no contexto científico de pesquisas sobre crianças e infâncias.

2 Fundamentação Teórica

O protagonismo infantil é indiscutivelmente necessário no berçário. Diante de crianças pequenas que estão aprendendo e desenvolvendo a linguagem oral, expressando suas necessidades e desejos por palavras, gestos, expressões faciais e comportamentos, nos posicionamos de forma sensível e atenta para garantir que sejam atendidas nas suas singularidades e especificidades.

Para isto, contextualizamos nossas concepções de protagonismo infantil com a Pedagogia da Infância (Oliveira-Formosinho *et al.,* 2007; Barbosa, 2010) entendendo a criança como competente, sensível, capaz, curiosa, inventiva e ativa na construção de

[122]Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp – UFRN. vanessapeixoto@nei.ufrn.br;
[123]Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp – UFRN. dominiquesena@nei.ufrn.br;
[124]Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp – UFRN. natalia.oliveira.707@nei.ufrn.br.

conhecimentos aliada à sua efetiva participação em todo processo de ensino e aprendizagem, juntamente com a mediação das professoras.

Entendemos que o trabalho pedagógico não se faz apenas para as crianças, mas com elas, construindo uma pedagogia com a criança a partir da vivência fenomenológica (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017, p. 118).

Para o registro e reflexões necessárias do nosso fazer, utilizamos da documentação pedagógica por meio de fotos e registro diário como movimento inerente de observação, acompanhamento, avaliação e registro dos processos de ensino e aprendizagem. Esses registros das vivências com as crianças e os pássaros do parque, para além de uma atividade técnica a ser aplicada ou executada, é compreendido "[...] como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital" (Osteto, 2012, p. 13).

3 Resultados

De acordo com Goulart (2005) a função do adulto é primordial. É este que precisa captar as demandas infantis e transformá-las em ações concretas de conhecimento. Para Goulart (2005, p. 28) essas são formas mais eficazes de compreensão. É nesse movimento ativo que envolve o corpo, seus sentidos e um diálogo com o meio e seus pares que o conhecimento vai sendo construído.

É este movimento que possibilita uma aprendizagem viva, significativa e pulsante no campo das Ciências Naturais, num processo tão vivo quanto nossas crianças.

Uma das situações significativas sobre esta temática dos pássaros ocorreu espontaneamente durante as vivências no parque. As crianças começaram a observar as movimentações de um pássaro em torno da casinha que fica suspensa em um dos pilares do parque.

No processo de comunicação e diálogo, percebemos que o pássaro que estávamos observando tinha algo no bico e estava levando para dentro da casinha. A partir disso, levamos sementes para alimentar os pássaros do nosso parque e aprender por meio de vídeo[125] do YouTube do que os pássaros se alimentam. Também encontramos um ninho de passarinho caído no chão do nosso parque. Pegamos o ninho e ficamos observando como ele era. Também assistimos vídeos[126] e observamos imagens de pássaros fazendo ninhos nas árvores.

Passamos a observar nossas árvores para ver se encontrávamos algum ninho e construímos uma árvore para nosso mural da sala. Montamos o caule com papel marrom e para a copa, colhemos folhas e gravetos do parque para colar e pintar.

Também começamos a perceber o canto dos pássaros no parque e selecionamos vídeos[127] do YouTube para ouvi-los, imprimimos imagens de pássaros mais conhecidos como bem-te-vi, sabiá e calopsita apontando para as crianças as partes externas do corpo deles: pés, pernas, olhos, asas, bico, calda, peito, cabeça e narina. Ainda ouvimos histórias sobre pássaros, cantamos músicas como "canta canta passarinho" (Canta coração) de Geraldo Azevedo, coletamos folhas e gravetos do parque para nossa árvore e fizemos modelagem do corpo do pássaro com papel machê misturado com cola.

4 Considerações Finais

[125] Vídeo sobre a alimentação dos pássaros: https://www.youtube.com/watch?v=FJazFLEA74k
[126] Vídeo sobre como os pássaros fazem seus ninhos: https://www.youtube.com/watch?v=yVztu_bETRo
[127] Vídeo sobre o canto dos pássaros: https://www.youtube.com/watch?v=sZi3Rt1D3vM

Ao final deste projeto e concluindo este trabalho, percebemos que ao proporcionar às crianças as experiências significativas e enriquecedoras com e sobre os pássaros, promovemos a expressão estética por meio das linguagens artísticas e o desenvolvimento integral das crianças nos seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais, além de ampliar as conexões entre sentidos e significados que as crianças dão no contato com esse animal.

Palavras-chave: protagonismo; berçário; pássaros.

Referências

AVES, Planeta. Os 13 cantos mais bonitos das aves do Brasil (sem narração) sons lindos dos Pássaros brasileiros. YouTube. 16 de janeiro de 2022. Duração: 10:15. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sZi3Rt1D3vM Acesso em: 03 de setembro 2024.

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. *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.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2006b.

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

DIAS, Morais. **Passarinho fazendo ninho**. YouTube. 14 de maio de 2016. Duração: 2:09. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yVztu_bETRO Acesso em: 30 de agosto 2024.

GOULART, Maria Inês Mafra. **Conhecimento do mundo natural e social:** desafios para a educação infantil. Revista Criança. Brasília, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro**.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação:** a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Em Aberto , Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953 Acesso em: 11 setembro 2024.

OLIVEIRA-NETO, José Firmino. **Registrar e documentar na educação infantil: tessituras da práxis pedagógica de um centro municipal de educação infantil de Goiânia, Goiás**. Dossiê Educação, infâncias e práxis pedagógica: registrar e documentar

movimentos de (re)existência na Educação Infantil. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 879-899, jul./dez., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

REZENDE, Marco A. A de. **Pássaros se alimentando 4**. YouTube, 13 de agosto de 2016. Duração: 7:09. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FJazFLEA74k & t=103s . Acesso em: 09 de agosto de 2024.

INFÂNCIA E NATUREZA: UM DUO DE INFINITAS POSSIBILIDADES NO CMEI IRENE LISBOA

Cleitânia Florêncio da Silva dos Santos[128]
Rosa Maria Felinto da Silva[129]
Suellen Priscila de Souza Barbosa[130]

1 Introdução

Este trabalho aborda um relato de experiência desenvolvido com um grupo de crianças do CMEI Irene Lisboa, Goianinha/RN. Compreendendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, etapa essa de fundamental importância para o desenvolvimento integral das crianças, o relato aqui apresentado traz um recorte do Projeto Ciranda Cultural, do qual tem como temática "A escola como lugar de encontro com a natureza". O referido projeto, acontece de forma paralela, tendo em vista que a escola tem como metodologia o trabalho com o tema de pesquisa.

Sabemos que as escolas da infância exercem um importante papel na formação das crianças. Diante disso, educadores e educadoras, enquanto adultos que planejam, organizam e constroem contextos significativos de aprendizagem, devem oportunizar as crianças diferentes experiências que proporcionem esse contato direto com a natureza. Pensando nisso, e na importância de oportunizar às crianças vivências que as aproximem do meio em que vivem, esse trabalho tem como principal objetivo evidenciar os benefícios que o contato com a natureza pode oferecer às crianças contribuindo para o desenvolvimento dos mais variados aspectos.

2 Metodologia

O brincar está relativamente ligado à infância. Crianças de todas as culturas estão imersas no mundo do brincar. Foi pensando na importância das brincadeiras, do brincar e de como as crianças têm se relacionado com a natureza, procuramos levar até elas esse contato real com elementos da natureza, que muitas vezes, mesmo estando presentes no dia a dia das crianças, não se tem um olhar poético e sensível para as inúmeras possibilidades de criações a partir desses elementos.

Assim prosseguindo, o trabalho aqui elencado, foi desenvolvido inicialmente com um grupo de 15 crianças com faixa etária de cinco anos de idade. A referida turma, funciona no turno matutino no CMEI Irene Lisboa que está localizado no município de Goianinha/RN.

Inicialmente foram feitas rodas de conversas, objetivando fazer o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças acerca do que era a natureza e que elementos poderíamos encontrar nela. Após essa conversa inicial, as crianças fizeram registros diversos, experimentaram propostas com folhas de plantas, pedras, conchas, sementes, entre outras.

[128]CMEI Irene Lisboa, GT 5, cleitania.santos@hotmail.com;
[129]CMEI Irene Lisboa, GT 5, rosafelinto87@gmail.com;
[130]CMEI Irene Lisboa, GT 5, suellenpsouza7@gmail.com.

Foi então, que por meio do Ateliê de artes, foi proposto às crianças a construção de "gravetos brincantes". Utilizando como principal elemento o "graveto", algo muito comum na natureza. As crianças construíram brinquedos e criaram diferentes contextos de brincadeiras. A partir dos gravetos brincantes, foi possível perceber o quanto as crianças são capazes de criar, de imaginar, de se divertir e de construir repertórios únicos inerentes à infância. Dessa forma, objetivando ampliar para toda a escola a construção dos gravetos brincantes, foi realizado uma oficina com todas as turmas do turno matutino, onde as crianças juntamente com as professoras, ensinaram as demais crianças e adultos a construírem os brinquedos. Foram disponibilizados diferentes materiais durante a oficina, dentre eles os gravetos, flores, tecidos, lã e barbante. É importante ressaltar o protagonismo das crianças durante todo o processo de construção dos gravetos brincantes, assim como também durante a realização da oficina.

3 Fundamentação Teórica

Sabemos que o contato da criança com a natureza é algo muito importante para o seu desenvolvimento. Atualmente temos visto estudos e pesquisas que comprovam que ao entrar em contato com a natureza, ao explorar esse meio natural em que vivem, as crianças são estimuladas de diferentes formas. Dentre tantos benefícios que o contato com a natureza pode oferecer está o incentivo a criatividade e a imaginação. Piorski (2016, p.20) enfatiza que "os brinquedos do chão fincam a criança no mundo e também a acordam para firmar o mundo em si." É com essa perspectiva de ser pertencente a natureza, que procuramos desenvolver em nossas crianças o hábito de valorizarmos o meio em que vivemos. Na natureza a criança encontra infinitas possibilidades de criação tanto de brinquedos quanto de brincadeiras.

Ainda levando em consideração o pensamento de Piorski (2016, p.67)

> Entre os brinquedos de natureza pela própria criança, há soluções ainda mais elaboradas, no que se refere à avidez da descoberta, ao olhar de profundidade. Essa busca pela materialidade íntima descortina-se primeiramente nas formas rudes dos materiais, nos brinquedos de modelar e construir.

Corroborando com o que diz Piorski, percebemos o quanto o brincar na e com elementos da natureza pode proporcionar às crianças momentos de descobertas e de pertencimento ao meio onde vivem. Assim, podemos dizer que é na infância que as brincadeiras estão presentes, é na infância que as crianças devem ser estimuladas a partir de experiências que possibilitem um desenvolvimento saudável.

Desse modo, objetivando proporcionar às crianças esse contato com a natureza, com o imaginário, com as diferentes formas de construir brinquedos e vivenciar as brincadeiras, percebemos através desse relato que enquanto educadores e educadoras da infância, temos um papel muito importante na vida das crianças. A esse respeito Dantas (*et al*, 2022, p.73) enfatiza,

> Considerando que o brincar é também prática que se ensina e se aprende nas relações sociais, a mediação do professor nas situações de brincadeira, envolvendo experiências com materiais estruturados e não estruturados, espaços e tempos, jogos e brinquedos, torna-se primordial para fomentar boas aprendizagens.

Diante do exposto, é possível compreender a importância de possibilitar as nossas crianças diferentes formas e meios onde o brincar, a natureza e o aprender estejam em consonância. Partindo desse pressuposto, percebemos toda a relevância da prática desenvolvida com as crianças e de como é possível oportunizar vivências que assegurem a importância da brincadeira e da natureza no desenvolvimento de nossas crianças.

4 Resultados e Discussões

Ao compreendermos a importância do contato com a natureza desde a infância, elucidamos que as escolas de educação infantil exercem um papel fundamental. Muitas vezes as crianças vivem realidades que as distanciam do contato com a natureza. Em contrapartida, vemos que as escolas têm se atentado do quanto é importante oportunizar esse contato direto com o meio em que vivemos. É perceptível o quanto as crianças interagem com a natureza de forma natural e criativa. Ao oportunizar essas experiências, estaremos garantindo que as crianças, desde a infância aprendam a valorizar e a utilizar os elementos da natureza de forma lúdica, criativa e significativa.

5 Considerações Finais

Por fim, com a realização dessa proposta de construção de brinquedos a partir de elementos da natureza, temos a certeza que foi de grande relevância para o desenvolvimento de nossas crianças e acreditamos que todos os envolvidos no processo foram oportunizados a agir de forma criativa e acima de tudo foram os principais protagonistas na arte de criar, imaginar e representar papéis.

Palavras-chave: Criança; natureza; infância.

Referências

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de. LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Educação infantil, currículos e linguagens:** pesquisas, políticas e práticas. Mossoró: EDUFERSA, 2022.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016. 156p.

A LUDICIDADE ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS DO RN (1960)

João Victor da Silva Souza[131]
Alderir Anselmo da Silva[132]
Franselma Fernandes de Figueirêdo[133]

1 Introdução

As Escolas Normais foram importantes espaços de formação docente e construção da educação no país. Estabelecidos pelo governo brasileiro, esses locais tinham como objetivo a formação de professores com vistas à redução de mestres leigos em salas de aulas e espaços escolares. No caso do Rio Grande do Norte, foi a Lei n.º 204, de 7 de dezembro de 1949, que ajustou este tipo de ensino ao Decreto-Lei Federal de n.° 8. 530, de 2 de janeiro de 1946, possibilitando o seu desenvolvimento e aplicação no estado.

A formação desses docentes estava pautada em um currículo diverso, que incluía disciplinas como: Psicologia e Pedagogia; Didática e Prática de Ensino, Educação Física, Recreação e Jogos, que estavam em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação para este curso. Aliada a esses componentes, a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte recebia do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais programas auxiliares com o intuito de garantir uma prática pedagógica mais significativa e eficaz, além de assegurar a integralidade e o desenvolvimento das crianças.

Estes programas, por sua vez, se alicerçaram em vertentes que consideravam a ludicidade como um importante aliado para o desenvolvimento da criança. Neste documento, são encontradas sugestões de atividades a serem realizadas com vistas a impulsionar a educação lúdica das crianças e desenvolver as suas habilidades cognitivas. Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é investigar, no programa de ensino das escolas primárias rurais do RN e no curso rural de Angicos, a ludicidade enquanto recurso pedagógico.

2 Metodologia

Essa pesquisa se dá enquanto análise documental de registros do Curso Normal Regional de Angicos, abrigado no semiárido potiguar. Realizamos, a princípio, uma catalogação sobre a documentação existente na instituição e, em seguida, iniciamos a busca por materiais que colaborassem com o desenvolvimento da nossa pesquisa. Foi nessa investigação que chegamos até o programa de ensino das escolas primárias rurais do RN, em vigor a partir de maio de 1960.

Para alcançarmos o nosso objetivo, fizemos uma análise documental que, de acordo com Gil (2008, p. 51), "[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa". Essa análise documental foi realizada no programa de ensino das escolas primárias rurais do RN,

[131]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem - Educlin, joao.souza37488@alunos.ufersa.edu.br;
[132]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem - Educlin, alderir.silva@alunos.ufersa.edu.br;
[133]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem -Educlin, franselma.figueiredo@ufersa.edu.br.

que revela muito sobre currículo escolar vigente na época, especificamente no que diz respeito a ludicidade aplicada como recurso pedagógico.

3 Fundamentação Teórica

Historiografar sobre uma instituição escolar e compreender seu funcionamento e propostas pedagógicas, é inserir-se na sua materialidade que, para Magalhães (2004), inclui materiais, meios didáticos e pedagógicos, bem como programas de ensino, este último, objeto da nossa investigação.

Desse modo, o nosso aporte teórico se ancora nos pressupostos da história das instituições de Magalhães (2004), no sentido de que é preciso "compreender e explicar a história de uma instituição [...], é integrá-la de forma interativa num quadro mais amplo do sistema educativo, no contexto e nas circunstâncias históricas, implicando na evolução de uma comunidade e de uma região" (Magalhães, 2004, p. 135).

Nessa perspectiva, ao investigar o funcionamento da Escola Primária Rural, seguimos pela construção da história local e regional da educação, tomando como cabedal "[...] as memórias, o arquivo, a historiografia, visando uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação" (Magalhães, 2004, p. 71-72).

3 Resultados e Discussões

O Programa de Ensino das Escolas Primárias Rurais do RN apresenta objetivos, noções, orientações e sugestões acerca do que se esperava ser desenvolvido pelos professores e alunos no decorrer das atividades letivas. Dividido em quatro etapas, correspondentes aos quatro anos/séries, o texto expõe propostas específicas sobre os programas de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Estudos Naturais. É notória, no documento, a preocupação de assegurar momentos ímpares aos alunos, fato que pode ser confirmado com a afirmação de que a finalidade da escola é "prover muitas e variadas experiências" (Rio Grande do Norte, 1960, p. 2).

Destacamos aqui a amplitude e o entrelaçamento das áreas de conhecimento, frisando principalmente a ludicidade através de experiências e de vivências proporcionadas na sala de aula, considerando as realidades diversas encontradas. Aliada a essa ideia, vê-se também a preocupação com a inserção da criança em hábitos de observação, comparação e apreciação, no contato direto com a natureza e com os quotidianos, despertando-lhe o interesse pelo estudo de animais e plantas do meio em que vive.

Os indicativos do programa sugerem propostas que conflituam com muitas daquelas vivenciadas ainda hoje nas práticas pedagógicas para o ensino de matemática. O autoconhecimento e o raciocínio lógico aparecem em destaque, pois estas escolas primárias e de formação de regentes propunham:

> O ensino da matemática deve ser essencialmente prático [...] e oferecer situações de redescoberta, procurando desenvolver o raciocínio levando a criança, a ter confiança em si própria e julgar-se capacitada para a solução de seus problemas que devem ser relacionado com o meio ambiente (Rio Grande do Norte, 1960, p.3).

Vale ressaltar que as orientações de trabalho apresentadas no documento são inúmeras, tais como: confecção de cartazes, utilização de jogos, dramatizações, adivinhações e charadas, construção de álbuns, excursão, teatro de fantoches e modelagem; sugestões essas que são recorrentemente incentivadas a serem praticadas, visando o despertamento dos estudantes.

4 Considerações Finais

Entendemos que a discussão sobre a ludicidade no currículo desta instituição formadora assume grande relevância, sobretudo em contraponto com as idéias atuais de educação, especialmente a das infâncias.

Sendo assim, compreendemos que é de suma importância trabalhar com os alunos atividades que considerem toda a sua integridade, visando não somente a sala de aula, mas também todo o contexto pertinente nas suas vivências. Por meio das práticas corretas, a ludicidade pode ampliar ainda mais os conhecimentos do aluno e torná-lo um ser ativo e participativo na sociedade.

Palavras-chave: ludicidade; recurso pedagógico; Curso Normal Regional de Angicos.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei n° 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 29 mai. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto-Lei nº 204, de 7 de dezembro de 1949**. Cria o curso normal regional junto às escolas Normais de Natal e Mossoró e dá outras providências. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1949.

RIO GRANDE DO NORTE. **Programas do Curso Primário:** Escolas Primárias e Escolas de ensino rurais**.** Em vigor em maio de 1960. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/8/2/3/8230b6799c17b796326568ee46c2546a4267b733b0bbb17042452b506bf85a8f/CODI-UNIPER_m1013p01_ProgramaDoCursoPrimarioRioGrandeDoNorte_compressed.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a Memória.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.

PROJETO "COISAS DE MINHOCA": INVESTIGANDO A VIDA E A MORTE DAS MINHOCAS.

Aline Marques Freire Ferreira[134]
Beatriz Marques Ferreira[135]

1 Introdução

Este trabalho apresenta um projeto pedagógico realizado em 2022 com crianças do nível IV no Centro Infantil Dona Liquinha Alves. O projeto, chamado "Coisas de Minhocas", nasceu a partir do interesse espontâneo das crianças por minhocas, sendo desenvolvido com uma abordagem investigativa. Na Educação Infantil, trabalhar com projetos é uma prática que valoriza o protagonismo infantil, ou seja, incentiva que as crianças participem ativamente de seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

2 Metodologia

A metodologia desta pesquisa foi estruturada com base em uma abordagem investigativa e participativa, centrada nos interesses das crianças. O projeto foi desenvolvido com o objetivo de proporcionar vivências significativas por meio de experiências práticas e exploratórias. A partir da curiosidade das crianças sobre o tema "minhocas", foram organizadas diversas atividades pedagógicas, como a construção de um mini-jardim e a criação de um minhocário, que promoveu o contato direto com as minhocas.Essas atividades práticas foram complementadas por momentos de investigação, nos quais as crianças puderam explorar suas próprias perguntas e hipóteses. Esse processo investigativo estimulou a curiosidade natural das crianças, permitindo que elas aprofundem o conhecimento sobre o tema de forma ativa. Ao longo do projeto, as crianças foram incentivadas a participar de todas as etapas, o que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades investigativas, como a observação, a formulação de perguntas e a busca por respostas, além de habilidades exploratórias que envolvem o manuseio de materiais e o envolvimento com o ambiente natural. Assim, o projeto "Coisas de Minhocas" foi estruturado para proporcionar experiências ativas e investigativas, de acordo com essas diretrizes teóricas.

3 Fundamentação Teórica[136]

A fundamentação teórica deste projeto se baseou em documentos oficiais e autores que tratam da educação infantil e da pedagogia por projetos. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) foram referências centrais, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade.A metodologia também se inspirou nos trabalhos de Proença (2018),

[134]Professora da rede municipal de educação de Parnamirim/RN. Formada em Pedagogia. E-mail: alinemff@yahoo.com.br;
[135]Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: beatrizmf1604@gmail.com;
[136] Os subtítulos são opcionais e podem ser nomeados conforme a natureza e especificidades de cada trabalho.

que defende a pedagogia por projetos como forma de engajar as crianças em aprendizagens significativas, e em Barbosa e Horn (2008), que destacam o protagonismo infantil e a exploração de temas de interesse como elementos essenciais no desenvolvimento infantil.

4 Resultados e Discussões

O projeto "Coisas de Minhocas" evidenciou o impacto positivo das práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil e a investigação na educação infantil. As crianças se envolveram ativamente em todas as etapas do projeto, desde a construção do mini-jardim até a criação do minhocário, o que favoreceu o desenvolvimento de suas habilidades investigativas e exploratórias. As atividades práticas, como o contato direto com as minhocas e a alimentação dos animais, estimularam a curiosidade e permitiram que as crianças formulassem suas próprias perguntas e hipóteses sobre o tema. Através das vivências proporcionadas pelo projeto, observou-se que as crianças não apenas ampliaram seu conhecimento sobre minhocas e o meio ambiente, mas também desenvolveram competências como a observação, o questionamento e o trabalho colaborativo.

5 Considerações Finais

Por fim, a experiência deste projeto se apresenta como uma contribuição relevante para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, mostrando que, ao oferecer espaços para a exploração e a experimentação, é possível criar um ambiente rico em descobertas, aprendizagens e crescimento para as crianças.

Palavras-chave: educação infantil; trabalho com projetos; investigação.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**.** São Paulo: Panda Educação, 2018.

EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RIO GRANDE DO NORTE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Ana Carla Mateus do Nascimento[137]

1 Introdução

Este estudo investiga as percepções e práticas de professoras da Educação Infantil no CMEI de Rio Grande do Norte/RN sobre gênero e sexualidade, ressaltando a importância desses temas na formação de valores na primeira infância. Parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Ufersa, a pesquisa visa esclarecer a abordagem de gênero e sexualidade na Educação Infantil e sua influência nas práticas pedagógicas.

Utilizando uma metodologia qualitativa com questionários estruturados, o estudo busca promover ambientes inclusivos e contribuir para a reflexão sobre políticas educacionais e práticas docentes. A estrutura do trabalho inclui introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusão.

2 Metodologia

Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa exploratória, fundamentada nas perspectivas de Gil (1991) e Esteves (2002). O método é adequado para analisar percepções e práticas docentes sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil, sendo um estudo realizado com cinco professoras do CMEI de Rio Grande do Norte/RN, incluindo duas formadas em Pedagogia e três estudantes. Para proteger a identidade das participantes, foram utilizados pseudônimos.

Sendo que a coleta de dados foi feita por meio de um questionário semiestruturado, aplicado via Google Forms, permitindo perguntas abertas que favoreceram a expressão das educadoras sobre suas percepções e desafios. Essa flexibilidade é essencial em estudos exploratórios, possibilitando a emergência de novos temas e insights, o que contribui para uma análise detalhada das práticas educacionais.

3 Fundamentação Teórica

A construção das identidades de gênero e o desenvolvimento da sexualidade na infância são essenciais para entender o desenvolvimento humano, especialmente na Educação Infantil. Brougère (1995) aponta que estereótipos de gênero se refletem nos brinquedos, com meninas associadas a atividades domésticas e meninos a brincadeiras ativas, enfatizando a necessidade de diversificar opções para permitir que as crianças explorem seus interesses.

É importante reconhecer a curiosidade natural das crianças sobre identidade e sexualidade. Odessa (2016) critica a noção de "inocência sexual" como um preconceito cultural. Educadores devem abordar questões de gênero e sexualidade, apesar das dificuldades, pois, segundo Gatti, Guimarães e Puing (2022), a formação inicial dos professores frequentemente carece de orientações adequadas.

[137]Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), GT 5 - Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, ana.nascimento91238@alunos.ufersa.edu.br.

Louro (1997) destaca a importância de desnaturalizar normas de gênero, promovendo diversidade e inclusão, o que requer formação continuada. Chimentão (2009) considera essa formação essencial para desenvolver habilidades para lidar com questões emergentes. Portanto, investir em programas de formação é crucial.

Em suma, a discussão sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil é complexa e exige uma abordagem sensível. A formação adequada dos professores é vital para tratar essas questões de forma construtiva, promovendo um ambiente inclusivo e preparando as crianças para uma sociedade mais igualitária.

4 Resultados e Discussões

Este estudo investigou a percepção de educadoras sobre a inclusão de temas de gênero e sexualidade na Educação Infantil. Deve frisar que a maioria das participantes não haviam completado a formação em Pedagogia e nenhuma recebeu disciplina específica sobre esses temas, mas demonstraram consciência sobre sua relevância.

Por exemplo, a professora Maria destacou a importância de discutir gênero e sexualidade para criar um ambiente acolhedor, enquanto Cleusa enfatizou a urgência de educar os alunos sobre seus corpos e a identificação de abusos, o que pode ser um obstáculo para uma educação eficaz, como defendido por D'ávila (2019).

As educadoras mostraram um forte compromisso com a diversidade e inclusão, ressaltando a importância do diálogo com os pais para promover a aceitação das diferenças. A resistência a esses temas nas escolas foi mencionada, com base na perspectiva de Judith Butler sobre gênero como construção social, que deve ser discutida para desconstruir normas prejudiciais.

Embora algumas educadoras busquem atualização, a maioria não participou de cursos adicionais, evidenciando um desafio na formação contínua. Os resultados ressaltam a necessidade urgente de integrar gênero e sexualidade na formação docente, promovendo uma educação inclusiva desde os primeiros anos escolares como parte fundamental para a construção de uma sociedade mais justa.

5 Considerações Finais

A pesquisa sobre as percepções das professoras do CMEI de Rio Grande do Norte/RN revelou que, embora reconheçam a importância de gênero e sexualidade na Educação Infantil, muitas educadoras ainda não completaram sua formação em Pedagogia ou não abordaram esses temas no curso. As respostas curtas dificultam análises profundas.

Embora, as estratégias das professoras mostram comprometimento com a diversidade, mas as respostas evidenciam lacunas nos currículos de formação, indicando a necessidade de revisão. A pesquisa também sugere explorar os impactos da falta de discussão sobre gênero e sexualidade na formação docente e analisar as percepções dos pais sobre educação sexual. Isso pode ajudar a criar ambientes escolares mais respeitosos à diversidade e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; práticas pedagógicas; educação infantil; formação docente.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** Tradução de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p. (Coleção Questões da nossa época, v. 43).

BUTLER, J. **Problemas de Gênero:** Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In:* CONGRESSO NORTE PARANAENSES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. 2009, Brasília. **Caderno de Resumos.** Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/r5Zt7t>. Acesso em: 20 set. 2024.

D'ÁVILA, M. **Por que lutamos?**: um livro sobre amor e liberdade. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ESTEVES, M. **A investigação enquanto estratégia de formação de professores:** um estudo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

GATTI, B. A.; GUIMARÃES, J. L.; PUIG, J. M. **A formação de professores e as políticas públicas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2022.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G.L. Prefácio – o enredo de um grupo. In: SEFFNER, F.; FELIPE, J. **Educação, gênero e sexualidade:** [im]pertinências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 7 – 16.

ODESSA, M. W. Contribuições para a sexualidade infantil. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 19, n. 3, p. 512-526, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2016v19n3p512.10. Acesso em: 20 set. 2024.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS

Alderir Anselmo da Silva[138]
Gabriela Martolino Vasconcelos[139]
Maria Layze dos Anjos Martins[140]

1 Introdução

Durante muito tempo as escolas de Educação Infantil do/no campo estiveram dependentes do modo como se constituem as escolas urbanas, sem considerar as particularidades desse meio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) apontam propostas pedagógicas para as crianças do/no campo. Dentre as orientações, destaca-se que as práticas devem garantir o reconhecimento dos aspectos culturais, da realidade, dos saberes e dos modos de vida do campo, o que indica uma ruptura quanto a reprodução do contexto urbano, enfatizando a necessidade de possibilitar a inserção das especificidades culturais do campo nas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, considerando inquietações que surgiram de experiências de estágio na Educação Infantil em uma escola do/no campo localizada em área rural do município de Lajes/RN a pesquisa objetiva analisar os sentidos constituídos pelas professoras da educação infantil do/no campo, compreender que experiências vem sendo possibilitadas às crianças nesse espaço e identificar os principais desafios para a construção das práticas pedagógicas. Portanto, esse trabalho justifica-se pela necessidade de reconhecimento e superação de invisibilidades dos sujeitos que residem no campo.

2 Metodologia

O trabalho encontra-se orientado por uma abordagem qualitativa de pesquisa, pelos pressupostos da abordagem Histórico-cultural de Vigotski (2007), e no dialogismo de Bakhtin (2003), que prioriza as significações dos sujeitos. Adotamos como procedimento para a construção dos dados um formulário digital, onde analisamos os sentidos expressados por duas professoras regentes em turmas da educação infantil de escolas do campo no nosso município. Além disso, para fins de análise, dialogamos com as pesquisas de Pacheco, Silva e Pasuch (2014) e Pasuch e Franco (2017), as quais tratam sobre a Educação Infantil do campo e realizamos uma pesquisa documental tendo como *corpus* de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009).

3 Fundamentação Teórica

[138]Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, GT 5 - Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, alderir.silva@alunos.ufersa.edu.br;
[139]Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, GT 5 - Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, gabriela.vasconcelos@alunos.ufersa.edu.br;
[140]Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, GT 5 - Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, maria.martins33401@alunos.ufersa.edu.br.

Nas últimas décadas inúmeras discussões vêm sendo direcionadas para os modos como as atividades pedagógicas se realizam e se orientam com os conhecimentos construídos. Grande parte dos estudos que ganham espaço dentro e fora das instituições referem-se à importância de uma educação baseada na contextualização para que haja significação para as crianças. Dessa forma, a reflexão e avaliação sobre os sentidos expressos nas práticas educativas, conforme elaboração do currículo, configuram uma decisão política sobre o futuro da sociedade (Barbosa, (2009) *apud* Pasuch, 2013).

A educação, portanto, como prática social (Freire, 1987) diz respeito à formação cultural, cujo trabalho pedagógico necessita possibilitar a relação intrínseca entre a experiência e o conhecimento, produzida nas relações sociais cotidianas. Desse modo, compreendendo a criança como sujeito social e histórico, produtora de cultura e detentora de direitos, é imprescindível que se garanta o atendimento das suas necessidades: "a de aprender e a de brincar" (Kramer, 2000).

4 Resultados e Discussões

Para melhorar os aspectos de análise, construímos três eixos de sentidos que analisam, consecutivamente, 1) os sentidos sobre educação infantil do/no campo elaborados pelas professoras, 2) as suas práticas pedagógicas e, por fim, 3) os desafios na construção dessas práticas.

4.1 Sentidos sobre Educação Infantil do Campo

> *Uma educação que valoriza suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias, e suas famílias (Professora 1).*

> *[...] as manifestações infantis e suas interações levam em conta as especificidades do campo. As escolas rurais infantis privilegiam a linguagem como enunciação, expressão e manifestação da subjetividade da criança que habita a zona rural [...] (Professora 2).*

As respostas ressaltam a Educação Infantil do Campo como uma educação onde os modos de vida, a cultura e as especificidades do campo são valorizadas. Esses discursos produzidos pelas professoras aproximam-se das proposições de Pacheco, Silva e Pasuch (2014) quando a definem como uma educação que deve considerar os elementos que integram o campo, onde as experiências vividas dão sentido à vida e a cultura do espaço.

4.2 Práticas pedagógicas na Educação Infantil do Campo

> *O papel da escola enquanto formadora de sujeitos, valorização dos diferentes saberes no processo educativo. (Professora 1).*

> *Atividades voltadas para a própria realidade do aluno e experiências que por serem do campo, não tiveram algumas oportunidades como: Passeios, aulas práticas, eventos da escola . A Educação do*

> *Campo possui uma proposta pedagógica que olha para a realidade da população rural [...] (Professora 2).*

As respostas apresentadas apontam fatores cruciais no processo de ensino-aprendizagem: valorização da realidade e saberes individuais, assim como o cuidado específico para as vivências da comunidade rural deve ser considerado, articuladas com as DCNEI (Brasil, 2009) e com Pasuch e Franco (2017).

4.3 Desafios na construção das práticas pedagógicas

> *Um dos desafios é as infraestruturas e de recursos adequados. Outro ponto observado é com relação às metodologias utilizadas pelas mesmas, as quais quase sempre estão relacionadas ao âmbito da cidade. (Professora 2).*

A fala da professora evidencia fatores recorrentes nas instituições de ensino brasileiras, mas chama atenção o fator metodológico muitas vezes utilizado pelas docentes que, mesmo entendendo a importância, ainda engloba práticas distantes da realidade dos educandos com os conhecimentos abordados.

5 Considerações Finais

Através dos sentidos expostos pelas professoras, é perceptível o empenho e cuidado na prática docente exercida, mantendo consonância com as DCNEI, tendo a criança na sua realidade como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. As relações estabelecidas entre as respostas e práticas expressam avanços na ruptura com a reprodução do modelo de educação da área urbana, embora ainda estejam presentes. Logo, é papel da/o docente compreender a Educação do/no campo como ato político e de resistência, para que assim possam contribuir no processo de pertencimento das crianças, emancipando e politizando. A modalidade de ensino enfrenta diversas adversidades, insistir e persistir na sua continuidade e transformação contribui no fortalecimento das comunidades. Nesse sentido, o grande desafio é construir uma escola não homogeneizada, com vistas a uma educação para todas/os, considerando as diferentes infâncias.

Palavras-chave: currículo; educação infantil do campo; significações de professoras.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. *In*: ___**. Estética da criação verbal.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura e educação. *In*: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.). **No fim do século**: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Editora Autêntica/CEALE, 2000.

PACHECO, Adriana; SILVA,Cléria Paula Frando da; PASUCH, Jaqueline. **A educação infantil do campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo**. Universidade do Estado de Mato Grosso,Grupo de Pesquisa: Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense. 2014.

PASUCH, Jaqueline. **Educação Infantil do campo:** o desafio de cuidar/educar bebês e crianças bem pequenas**.** *In*: Boletim Salto para o futuro/TV Escola. p. 23-29. 2013.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico**. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392 , 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Cortez, 2007.

ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS - O QUE DIZEM DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB

Thayanne Guilherme Calixto[141]
Denise Maria de Carvalho Lopes[142]

1 Introdução

O trabalho é parte de pesquisa mais ampla que focaliza a organização de espaços e materiais propiciados a bebês em instituições de Educação Infantil no município de João Pessoa, PB e discute o tema considerando documentos normativos pertinentes a essa etapa da Educação Básica, em âmbitos nacional e local.

Assim como o estudo maior, este recorte parte do reconhecimento de que a organização de espaços e materiais é dimensão constitutiva dos currículos produzidos e vividos por crianças e adultos nas instituições (Barbosa, 2008; Horn, 2004). Considerando, portanto, os avanços nas definições legais numa perspectiva de nortear a estruturação de propostas pedagógicas e currículos das instituições, nos voltamos para analisar como a questão dos espaços e materiais se faz presente nos documentos oficiais pertinentes à Educação Infantil em nível nacional e municipal.

2 Metodologia

Esta parte da pesquisa assumiu um caráter bibliográfico e documental (Gil, 2002). Para este texto, focalizamos documentos produzidos a partir da promulgação da LDB (Lei 9394/1996): Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), Base Nacional Comum Curricular (2018). Do âmbito local, analisamos a Matriz Curricular da Educação Infantil do município de João Pessoa-PB (2024). Esses documentos têm caráter norteador do trabalho pedagógico desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs do município, responsáveis pelo atendimento de crianças de 0 a 3 anos.

3 Fundamentação Teórica

O papel da organização dos espaços e materiais na educação de crianças pequenas já se faz presente nas ideias de precursores da área como Froebel e Maria Montessori, que afirmam sua importância na relação das crianças com o meio e com a construção de sua autonomia e segurança (Horn, 2004; 2017). No Brasil, o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" elaborado por Rosemberg e Campos, em 1995, para a Coordenação Nacional da Educação Infantil

[141]Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), agência de financiamento da pesquisa CAPES. Integrante do grupo de pesquisa CRIANCE, e-mail thayanne.calixto.016@ufrn.edu.br;
[142] Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (CE/UFRN) e coordenadora do grupo de pesquisa CRIANCE, e-mail denisemclufrn@gmail.com.

(COEDI/MEC) enfatiza a organização dos espaços para o atendimento das crianças em suas especificidades e diversidade e a garantir seus direitos.

Ao mesmo tempo, as discussões sobre a qualidade da educação de crianças produzidas a partir dos anos de 1990 incluem os espaços como uma das dimensões pedagógicas das instituições, cuja organização precisa envolver aspectos funcionais, ambientais e estéticos e servir à satisfação e à segurança das crianças, como também propiciar aprendizagens e desenvolvimento (Campos, 1995; Zabalza, 1998).

Assumindo o entendimento construído na produção teórica da área, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei N° 9.394/96 afirma, em seu Artigo n° 4 que a educação escolar pública ofertada pelo Estado deve garantir "padrões mínimos de qualidade do ensino", dispondo de materiais pedagógicos condizentes com as necessidades específicas de cada sujeito, além de possibilitar espaços coletivos de desenvolvimento e socialização. Assim, a LDB indica a reflexão sobre o espaço como potencializador da aprendizagem. Goldschmied e Jackson (2006) reforçam que os espaços físicos interferem na funcionalidade e percepção dos adultos responsáveis por sua organização e, consequentemente, na qualidade das experiências vividas pelas crianças.

Esses autores reconhecem os espaços como potencializadores das experiências e aprendizagens das crianças e, de modo específico, consideram os bebês como protagonistas nas ações com os pares e sobre os espaços coletivos. Para isso, o modo de pensar os espaços necessita de intencionalidade pedagógica, que, por sua vez, exige a postura de um(a) profissional sensível às comunicações das crianças, como sugere Ramos (2011, p. 7) ao reforçar a "[...] discussão sobre o papel do(a) professor(a) de inserir o bebê numa posição de informante ao se dirigir a ele pelo viés da escuta de suas possibilidades expressivas, interesses, necessidades".

4 Resultados e Discussões

Enquanto primeiro documento oficial de âmbito nacional com finalidade de referenciar a construção de propostas pedagógicas e currículos para a Educação Infantil, o RCNEI (Brasil, p. 69, 1998) aponta, para o trabalho com bebês, a necessidade de se planejar o uso e a oferta de espaços e materiais que possibilitem que os bebês "[...] possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc."

As DCNEI (Brasil, 2010), em sua natureza mandatória, afirmam, em seu Art. n° 8 que as propostas pedagógicas das instituições devem garantir condições de espaços e materiais condizentes com as especificidades das crianças, em uma perspectiva inclusiva.

Por sua vez, a BNCC (Brasil, 2018) encontramos várias menções aos espaços e materiais como constitutivos dos direitos de aprendizagem e potencializadores das experiências das crianças: de conviver-interagir, de brincar, de participar, de explorar, de se expressar em múltiplas linguagens, de conhecer, propiciando seu desenvolvimento integral.

Nos documentos de âmbito local, a Matriz Curricular da Educação Infantil para o município de João Pessoa (2024), os objetivos voltados aos bebês de zero a um ano e seis meses retomam os espaços e materiais em objetivos do Campo de Experiência "O eu, o outro e o nós" voltados às necessidades e possibilidades de exploração, escolhas, interação e compartilhamento de materiais e espaços com pares e adultos, em situações de brincadeiras, vivências pedagógicas e momentos livres. Em relação aos materiais, o documento destaca, nos objetivos dos Campos de Experiência "Traços, Sons, Cores e Formas" e "Espaços,

Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", a exploração, manipulação e diferenciação dos tipos de materiais disponíveis nas vivências dos bebês.

5 Considerações Finais

Os documentos analisados afirmam, portanto, a relevância da organização de espaços e materiais como instrumentos impulsionadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, em especial, dos bebês, criando contextos de interação, de exploração, de brincadeira, de participação e de conhecimento. Esse reconhecimento implica, por sua vez, a criação de condições objetivas nas redes e instituições, bem como formação de profissionais que propiciem, aos bebês, ambientes ricos em possibilidades para seu pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: educação infantil; organização de espaços e materiais; currículo.

Referências

BARBOSA, M. C. S. B; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

HORN, Maria da Graça Sousa; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da Escola Infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto **. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEF, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Ed. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017. 111 p.

HORN, Maria da Graça Sousa; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da Escola Infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Artmed, 2021.

JOÃO PESSOA. **Resolução Sec, nº 9, de 18 de maio de 2010.** Fixa normas para Credenciamento e Autorização de funcionamento da Educação Infantil nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa, PB: Conselho Municipal de Educação, 2010.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Matriz Curricular da Educação Infantil.** João Pessoa-PB : SEDEC/DEI, 2024.

PARAÍBA(Estado). Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba:** educação infantil e ensino fundamental. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação – SEE, 2019.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288p.

QUAIS ARTEFATOS PEDAGÓGICOS SÃO REVELADOS NOS REGISTROS DE PRÁTICAS DOCUMENTADAS EM PORTFÓLIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Jucilene Monteiro da Silva[143]
Letícia Oliveira da Silva[144]
Elaine Luciana Sobral Dantas[145]

1 Introdução

Os artefatos enquanto patrimônio cultural produzido pela humanidade, adquirem teor pedagógico quando são inseridos nas práticas cotidianas das instituições educativas. Desse modo, podemos defini-los como uma categoria de materiais - estruturados e não estruturados - que ao serem manuseados e explorados pelas crianças, oportunizam as interações, a brincadeira, e a vivência de experiências com as múltiplas linguagens e conhecimentos. Assim, cabe aos educadores mediar, observar e perceber a relação material-criança e criança-material buscando entender e contribuir nesse processo (Gandini *et al*, 2012).

Partindo desta perspectiva, esse trabalho tem como objetivo identificar os artefatos pedagógicos que se presentifica nos portfólios produzidos por professoras e auxiliares da Educação Infantil de uma rede Municipal do semi-árido potiguar, no contexto de um Projeto de Extensão que tematizou a construção de currículos no cotidiano, e entre outros aspectos, a documentação pedagógica das aprendizagens e práticas produzidas nas turmas. O texto envolve objetos de estudo de duas pesquisas de Iniciação Científica no período de 2023.

Nos respaldamos na abordagem de pesquisa qualitativa com ênfase na perspectiva sócio-histórica (Vigotski, 2007; Bakhtin, 2003; Freitas, 2002). Para fins deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa documental, tendo como *corpus* de análise, 11 portfólios construídos por 22 das 36 cursistas que finalizaram o curso de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa e extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens (EDUCLIN).

2 Fundamentação Teórica

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, dispõe de um espaço-tempo de cuidar e educar como ações indissociáveis e envolve um processo de práticas de aprendizagem que considera as interações e a brincadeira enquanto eixos estruturantes (Brasil, 1996; 2009). Desse modo, os artefatos pedagógicos quando imbricados de intencionalidade, constituem-se nos ambientes educativos como propulsores da apropriação de conhecimentos e linguagens das crianças, bem como, do desenvolvimento infantil.

[143]Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), financiado por Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas jucilene.silva@alunos.ufersa.edu.br;
[144]Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Voluntária PIBIC-MC, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, leticia.silva73320@alunos.ufersa.edu.br;
[145]Professora de Magistério Superior na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, campus de Angicos/RN, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, elaine.sobral@ufersa.edu.br.

Partindo desse pressuposto, para que se concretize e oportunize práticas significativas e intencionais com a utilização dos diferentes materiais no cotidiano das crianças, se faz necessário registrar na perspectiva da documentação pedagógica, pois essa abordagem torna possível acompanhar as aprendizagens das crianças e refletir acerca das experiências oportunizadas, para assim, subsidiar projeções de novas práticas (Freire, 1996; Fochi, 2018). Logo, a documentação é um movimento que pode acontecer por meio de diferentes modos de registros como relatórios individuais e coletivos, os murais expostos, as mini-histórias, pareceres, portfólios individuais e coletivos e entre outros (Micarello, 2010).

Dos diversos modos de registros que narram o vivido do cotidiano das crianças, os portfólios têm a função não apenas de registrar os produtos das atividades, mas também devem "refletir o processo de produção, por isso podem conter também fotos, objetos, coleções" (Micarello, 2010, p. 7).

3 Resultados e Discussões

Nos registros encontrados nos portfólios construídos pelas professoras, foi perceptível a utilização de uma gama de artefatos pedagógicos nas atividades cotidianas desenvolvidas para e com as crianças. Organizamos os artefatos presentes nos portfólios nos seguintes grupos e subgrupos: **materiais estruturados,** subdivididos em quatro subgrupos: brinquedos e fantasias; recursos tecnológicos e midiáticos; recursos didáticos; e livros literários e **materiais não estruturados**.

Identificamos como **"brinquedos e fantasias"** um vasto repertório de materiais no trabalho com as crianças, como por exemplo: lego de montar, bambolê, instrumentos musicais (violão, pandeiro, tambor, triângulo, reco-reco e chocalho), pequenas bolas coloridas e de futebol, carro, boneca, urso de pelúcia, dinossauro, binóculo, lupa, banheira, panelinhas, berço, cavalo, avião, quebra-cabeça, pazinhas de areia, tangram, material dourado, fantoches, máscara, coroas e chapéus de personagens de EVA, capas de TNT, perucas de cabelo de nylon, vestido da branca de neve. A utilização destes, asseguram que as crianças se expressem por meio da brincadeira, mobilizando a fruição, imaginação, criatividade e as suas linguagens (Gandini *et al*, 2012; Vigotski, 2007).

Em relação aos **recursos tecnológicos e midiáticos**, a presença da televisão é unanimidade, aparecendo em todos os instrumentos de registro. Já o microfone foi citado em apenas 2 portfólios. Constatamos com isso, que apesar da ampla utilização da tecnologia na sociedade, neste contexto educacional, eles se mostram incipientes no que tange a sua integração e manuseio.

Os **recursos didáticos** se presentificam por meio dos seguintes materiais: folha A4, tinta, pincéis, lápis, cola, cartolina, lápis de cor, atividade xerocopiada, giz de cera, fotos, caderno, lupas, tesoura, cartolinas, letras do alfabeto em EVA, massinha de modelar. Estes, também configuram-se como suporte para o desenvolvimento das práticas, entretanto, não devem ser os únicos a subsidiar as mesmas, pois, usados de forma escolarizante podem engessar a aprendizagem das crianças. Identificamos ainda, que os **livros literários** aparecem nos portfólios como uso diário, principalmente nos registros da sala de leitura. Esse aspecto, nos revela que as crianças têm acesso a literatura e a um ambiente próprio para isso.

Apesar da grande quantidade de registros fazer referência aos **materiais estruturado**s, foi possível identificar alguns **materiais não estruturados**. Encontramos uma diversidade de recursos naturais, como: areia, folhas de árvores, pedras, mato, gravetos, grãos (milho, feijão, arroz) e argila. Além disso, percebemos também a materialização de: tampinhas e garrafas

pet, cones de linha, barbante, caixa de papelão e pizza, pote de sorvete, copos e pratos descartáveis, bóia macarrão de piscina, bucha de lavar louça, isopor e latas de alumínio.

5 Considerações Finais

Inferimos nessa conclusão, que os portfólios construídos pelas professoras no contexto do curso, nos apresentam uma ampla variedade de artefatos pedagógicos utilizados nas atividades com as crianças. Esta prática contribui de forma significativa para que as aprendizagens sejam mobilizadas. Ressaltamos que, a presença de materiais estruturados, principalmente, os do subgrupo dos recursos didáticos, ainda se faz mais constante.

Palavras-chave: artefatos pedagógicos; portfólios; educação infantil.

Referências

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei no 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, p. 21-39, 2002.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo *design,* pela documentação e pelo discurso. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 249 - 272.

FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação Pedagógica:** concepções e articulações - caderno 1. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. UNESCO, 2018.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I**.** Espaço Pedagógico, 1996.

GANDINI, Lella *et al*. **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. **Anais**[...]. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ARANHA: *TEIANDO* EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS COM CRIANÇAS DE CRECHE

Aline da Costa Dantas[146]
Jucilene Monteiro da Silva[147]
Maria Layze dos Anjos Martins[148]

1 Introdução

O trabalho com projetos investigativos nas instituições de Educação Infantil pode proporcionar ricas experiências de aprendizagem para as crianças, envolvendo a ampliação de seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo, além de envolver diferentes abordagens e metodologias para o desenvolvimento. Neste contexto, esses projetos surgem especificamente das curiosidades das crianças, presentes no cotidiano das instituições, tornando-as sujeitos ativos neste processo criativo investigativo de questionamento e produção de sentidos.

Assim, o presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência e objetiva descrever o desenvolvimento de um projeto investigativo intitulado "A aranha: *teiando* experiências" em uma instituição de Educação Infantil. Situamos inicialmente a metodologia e o lócus da prática desenvolvida, tecemos algumas considerações teóricas e apresentamos o percurso do projeto realizado com as crianças.

2 Metodologia

Assumimos os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa e nos ancoramos na concepção de criança como sujeito histórico-social e cultural (Vigotski, 2007), observador, potente, curioso, ativo e que, nas interações com o outro e com os signos, ressignifica e constrói novos saberes.

O referido estágio foi realizado em uma instituição pública de Educação Infantil, e tinha como objetivo o cumprimento do estágio como componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, campus Angicos.

As ações foram realizadas em uma turma de creche, contendo 22 crianças matriculadas na faixa etária de 3 anos e 11 meses de idade. A turma possuía uma Professora titular e uma Professora auxiliar. O estágio se deu de 31 de Julho a 29 de Setembro de 2023 com duração de 90 horas de atividades, com observação, regência e produção de relatório final.

3 Fundamentação Teórica

Consideramos que o trabalho com a metodologia de projetos investigativos na infância deve partir dos interesses e necessidades das crianças, para que as aprendizagens

[146]Universidade Federal do Rio Grando do Norte - Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, eualinedantas@gmail.com;
[147]Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, jucilene.silva@alunos.ufersa.edu.br;
[148]Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA,Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, maria.martins33401@alunos.ufersa.edu.br.

sejam significativas e contextualizadas, pois, entendemos a criança em lugar de autoria, de pesquisador participante na construção do conhecimento.

De acordo com Barbosa e Horn (2008) o professor assume a função de possibilitar e organizar estratégias, espaços, tempos e materiais para proporcionar uma aprendizagem significativa a partir de diversos objetos da cultura, os quais, muitas vezes, encontram-se disponíveis apenas no ambiente escolar.

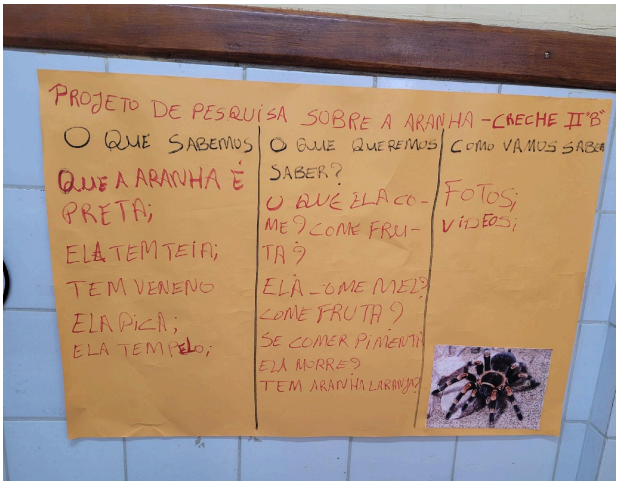
Assim, a pedagogia de projetos "vê a criança como alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, que compreende o mundo a sua volta e dele participa, alguém aberto ao novo e ao diferente" (Barbosa e Horn, 2008, p. 87).

4 Resultados e Discussões

Inicialmente, realizamos sessões de observação participante, onde identificamos que durante os momentos de brincadeira, as crianças despertavam interesses por animais. Logo depois, proporcionamos um momento de interação com brinquedos de animais e uma roda de conversa, uma vez que cabe ao professor mediador a criação de um ambiente favorável às discussões das curiosidades, teorias, bem como das dúvidas e hipóteses levantadas pelas crianças para que se construa a aprendizagem (Barbosa e Horn, 2008).

Posteriormente, apresentamos algumas imagens relacionadas aos animais e problematizamos alguns possíveis temas a partir do interesse deles. Com isso, surgiu a curiosidade e hipóteses por parte das crianças acerca da temática "aranha". Assim, definimos o tema e intitulamos o projeto como "A aranha: *teiando* experiências", e realizamos o planejamento da nossa intervenção. De início, fizemos uma problematização acerca do que eles já sabiam, o que queriam saber e como iriam descobrir. Conforme Redin *et al.* (2012, p. 52) "esse esquema produzido coletivamente é a base do planejamento das tarefas - individuais, de pequenos grupos e grande grupo - e da distribuição do tempo".

Figura 1 - Quadro-síntese contendo a problematização da pesquisa



Fonte: acervo pessoal da estagiária

Partindo disso, demos início às atividades de pesquisa assistindo a um mini-documentário e ao filme "Lucas" relacionados à temática pesquisada, bem como analisamos diversas imagens de aranhas de cores e tipos distintos para responder algumas questões iniciais e ampliar os conhecimentos das crianças. Também, realizamos uma busca

com as crianças a fim de encontrar e observar aranhas nos espaços externos da instituição. As crianças utilizaram lupas e puderam explorar os espaços sentido-se verdadeiros pesquisadores. Ao longo da exploração, encontramos uma aranha que estava comendo uma mosca, gerando um novo questionamento para uma criança: "por que a aranha come mosca?". Esta experiência fomentou ainda mais a curiosidade das crianças, a autonomia e o protagonismo para que elas se sentissem autoras neste processo investigativo.

Figura 1 - Momento de exploração e observação das aranhas



Fonte: acervo pessoal da estagiária

Desse modo, para sanar o novo questionamento levado por parte das crianças na exploração pelas aranhas, convidamos uma pessoa mais experiente na área dos aracnídeos para conversar com elas. Além disso, o mesmo trouxe uma amostra real de uma espécie específica de aranha - caranguejeira-rosa-salmão-brasileira. Posto isso, realizamos posteriormente desenhos coletivos e a reprodução delas ou de alguma característica referente a elas por meio da utilização e manipulação de argila. Visto que, nos fundamentamos em Barbosa e Horn (2008), as quais compreendem que a pedagogia de projetos proporcionam a abertura de diferentes possibilidades das crianças aprenderem e reconstruírem conhecimentos por meio das múltiplas linguagens.

Figura 2 - Desenho coletivo



Fonte: acervo pessoal da estagiária

Confeccionamos ainda, uma teia de aranha gigante de elásticos para um momento de faz de conta, onde foi possível propiciar a musicalização, muita alegria e interação entre as crianças. Vale enfatizar que, após as atividades, era realizada a retomada do que tinha sido visto/feito por meio da construção de textos coletivos, bem como leitura dos mesmos e de outros sobre a temática. Por fim, criamos aranhas de brinquedo com copos descartáveis e mediante a observação e os registros das atividades, construímos um mural para acompanhar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Uma vez que, esse processo documentado, configura-se como um instrumento que permite uma melhor percepção e reflexão sobre as vivências e as experiências que estavam sendo possibilitadas às crianças (Fochi, 2018).

5 Considerações Finais

Consideramos que a experiência proporcionada com o projeto investigativo às crianças, propiciou a construção de aprendizagens significativas acerca das aranhas, uma vez que elas envolveram-se nas próprias aprendizagens e participaram de todo o percurso de construção do conhecimento bem como no aperfeiçoamento das habilidades já conhecidas.

Palavras-chave: educação infantil; relato de experiência; projetos investigativos.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 05/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE/SEB, 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação Pedagógica:** concepções e articulações - caderno 1. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. UNESCO, 2018.

REDIN, Marita Martins *et al*. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O TRABALHO COM PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Beatriz da Silva Bezerra[149]
Elaine Luciana Sobral Dantas[150]
Maria Layze dos Anjos Martins[151]

1 Introdução

Pode-se observar, ao longo das últimas décadas, mudanças significativas nos modos como as crianças vivem suas infâncias, compreendidas enquanto construções socioculturais, que se diferenciam em cada contexto - espaço e tempo históricos, e nas relações sociais estabelecidas. Segundo Lins *et al*. (2014), durante muito tempo a criança foi definida apenas por ser algo biológico ou ainda, como um adulto em miniatura, um ser que não era capaz de lidar com as situações e não possuía voz perante a sociedade. Com os avanços nos estudos da sociologia, psicologia, pedagogia e outras ciências da infância, os olhares e modos de conceber as crianças e suas infâncias foram se constituindo em um movimento de reconhecer o protagonismo e as especificidades infantis.

Considerando, pois, a criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e constrói sentidos nas interações que estabelece com o mundo (Brasil,2009), os currículos na Educação Infantil devem garantir experiências cotidianas que contemplem as especificidades das crianças em seus diversos contextos, bem como a ampliação de seus saberes.

Um das modalidades pedagógicas para desenvolver os currículos são os projetos investigativos, pois esta metodologia se fundamenta na concepção de criança protagonista e parte de situações concretas, constituídas por momentos de "exploração, investigação, previsão e planejamento, coleta de informações, definição, decisão, realização, comunicação e avaliação" (Redin *et al*. 2012, p. 52).

Desse modo, este trabalho tem como objetivo principal descrever um projeto investigativo realizado em uma turma de creche I, durante um estágio curricular não obrigatório. Situamos a metodologia, as nossas principais referências teóricas e a descrição reflexiva das práticas desenvolvidas.

2 Metodologia

O projeto desenvolvido teve origem nas observações feitas em uma turma de creche com crianças na faixa etária de 3 anos e 11 meses de idade, em um Centro de Educação Infantil público situado em um município do Semi-Árido nordestino. Nas observações foi sendo percebido que surgiram algumas inquietações por parte das crianças sobre os ovos, como: de onde eles vinham, quais os animais que botam ovos, o que tinha dentro do ovo. Daí surgiu a oportunidade de trabalhar com o projeto dos ovos, partindo e considerando os saberes

[149]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, ana.bezerra06216@alunos.ufersa.edu.br;
[150]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, elaine.sobral@ufersa.edu.br;
[151]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, maria.martins33401@alunos.ufersa.edu.br.

iniciais e seus questionamentos. Partindo da problematização, foram desenvolvidas atividades de pesquisa, registros e sistematização dos saberes, conhecimentos e experiências das crianças.

3 Fundamentação Teórica

As práticas desenvolvidas encontram-se ancorado em Barbosa e Horn (2008), Sarmento e Oliveira, (2020), Redin *et al*. (2012), para esses autores o trabalho com projetos vê a criança como alguém que se interessa por conhecer o mundo a partir da investigação, o que torna as crianças protagonista das suas aprendizagens.

A pedagogia dos projetos de pesquisa se define como um dos modos que organizam as práticas educativas. Essa propicia que as crianças aprendam, através de múltiplas linguagens, os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade bem como a reconstrução do que elas já aprenderam (Barbosa e Horn, 2008). Portanto, entendemos, a partir de Sarmento e Oliveira (2020) que na realização de um projeto investigativo as crianças podem vivenciar as práticas sociais, visto que essa abordagem parte de situações concretas e da problematização da realidade que precisam ser respondidas.

4 Resultados e Discussões

O projeto se caracterizou por várias etapas, tendo a leitura deleite como ponto de partida. Ao ler o livro "A Vaca que Botou um Ovo". Era perceptível que as crianças tinham um grande desejo de descobrir coisas novas e estavam sempre questionando sobre os acontecimentos do cotidiano. As crianças começaram a questionar a possibilidade de uma vaca botar um ovo. Com isso, surgiram perguntas sobre quem botava ovos, de onde eles vinham e o que sairia de dentro dos ovos. Esses questionamentos resultaram no projeto "De onde vêm os ovos?".O projeto com as crianças proporcionou momentos enriquecedores, trazendo a escuta ativa como propulsora durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Com o intuito de aprofundar as discussões sobre os ovos, foi apresentado às crianças outras leituras de animais que põem ovos, como o pato e a galinha. Coletamos o que as crianças já sabiam e o que queriam saber sobre o tema, para planejar e estruturar os próximos passos da pesquisa e melhor acolher os questionamentos e os conhecimentos já construídos das mesmas, permitindo que elas descubram novas coisas e compartilhem experiências significativas. "Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas" (Brasil, 1998, p. 33).

Tivemos várias oportunidades de diálogo, com muita interação e brincadeiras. As crianças puderam explorar e conhecer os ovos de diversas formas, por meio de exposições e manuseio. Elas aprenderam sobre os diferentes tipos de ovos, quais animais são ovíparos, quem realmente põe ovos e o que sai de dentro deles. Foi um momento de muito aprendizado e apreciação.

No primeiro momento, foi discutido sobre os animais que põem ovos, como o pato e a galinha, e foi observado, a partir de uma exploração, a diferença de coloração dos ovos de diferentes galinhas, já que é a ave que eles conhecem e faz parte do cotidiano deles, considerando que "A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural" (Barbosa e Horn, 2008, p. 26). Discutimos também sobre os tamanhos variados que eles possuem. As crianças

ficaram bem atentas às novas informações, além de demonstrar bastante interesse e curiosidade pelos ovos.

No segundo momento, levantamos alguns questionamentos para as crianças sobre o que haveria dentro dos ovos que elas haviam observado: qual seria a cor por dentro e qual seria o sabor do ovo. Após isso, abrimos os ovos, e as crianças tornaram-se exploradoras. Elas sentiram a textura, o cheiro e o gosto do ovo, e perceberam que a cor variava de um ovo para o outro. Foi uma experiência sensorial completa, onde as crianças puderam explorar o ovo de diversas formas, tornando-se um momento dinâmico e de grande aprendizado, permitindo que elas próprias pudessem levantar hipóteses e respostas sobre os questionamentos. Conforme Barbosa e Horn (2008) momentos como esses durante o projeto permite a criação, de modo singular, uma forma específica de levantar uma questão e de respondê-la.

5 Considerações Finais

A partir da experiência vivenciada com as crianças da creche, pode-se ressaltar a importância de trabalhar com projetos pedagógicos na infância. A prática possibilitou a construção de novos conhecimentos bem como a reconstrução do que as crianças já sabiam. Elas puderam refletir sobre um tema que faz parte do cotidiano delas, o que resultou em uma aprendizagem rica e significativa, sendo elas as protagonistas do seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: educação infantil; relato de experiência; pesquisa com crianças.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.

LINS, Samuel et al. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 126-137, jul./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

REDIN, Marita Martins *et al*. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012

SARMENTO, T.; OLIVEIRA, M. Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica.** Salvador, v. 5, n. 15, p. 1121-1135, 11 out. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8289

CRIANÇA TAMBÉM PESQUISA: TETE O ANIMAL MISTERIOSO

Mayara Flavenilda Palhares da Silva[152]
Luana Cristina Tomaz da Silva[153]
Valdineide de Araújo Albano[154]

1 Introdução

Este relato de experiência tem como finalidade apresentar algumas vivências da turma da Educação Infantil de 3 anos de uma turma integral do Centro de Educação Infantil Júlia Amélia Cruz, localizado na Cidade de Angicos/RN. Onde foi possível trabalhar com projetos investigativos com crianças bem pequenas, em que as atividades foram pensadas, levando em consideração o protagonismo infantil, haja vista os direitos garantidos na BNCC, explorando assim todos os campos de experiências e tendo como prioridade as experiências de cada criança, por meio das interações e brincadeiras, respeitando sempre o ritmo de aprendizagem e valorizando a capacidade de cada criança. Esse relato tem como foco o trabalho com a metodologia do Tema de pesquisa, onde o tema surgiu a partir dos conhecimentos prévios que as crianças já possuem e os modos como eles aparecem dentro da instituição.

As descobertas, interações e experiências que são vividas no contexto social das crianças se somam às descobertas que farão na instituição de Educação Infantil, em que as crianças atribuem sentidos e significados a tudo que é apresentado e descoberto por elas, e por vezes ressignificando um conhecimento. A infância é o tempo que permeia o ser criança, e é por entendermos que cada criança vive infâncias diversas, são sujeitos únicos e que vive experiências a depender do contexto que estão inseridos e como vivenciam essas experiências, que trabalhamos com projetos investigativos, onde o tema de pesquisa surgiu curiosidade das crianças.

2 Metodologia

Pretende-se apresentar aqui o relato dessa experiência com projetos investigativos com crianças bem pequenas, mostrando o processo de construção da pesquisa sobre Tete o animal misterioso e seus desdobramentos. O projeto de pesquisa oportunizou traçar os objetivos tendo como base conhecer o animal como um bicho que tem o seu habitat natural, levando em conta os aspectos físicos, tipos, importância e utilidade no cotidiano da comunidade em que as crianças vivem, e assim, planejar vivências e experiências significativas que valorizam a comunidade e seu bioma originário (caatinga), que deem oportunidade da criança desenvolver suas aprendizagens e ampliem seus conhecimentos acerca do tema pesquisado.

3 Fundamentação Teórica

[152]Centro Municipal de Educação Infantil Júlia Amélia Cruz, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas. mayaraflavenildapalharesdasilv@gmail.com;
[153]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, luana.silva01297@alunos.ufersa.edu.br;
[154]Centro Municipal de Educação Infantil Júlia Amélia Cruz, Educação Infantil, Currículos, Experiências e Práticas Cotidianas, valdineidealbano@gmail.com.

A turma do integral do Cmei Júlia Amélia Cruz trabalha com a metodologia Pedagogia de Projetos, e compreende que as crianças bem pequenas já podem ser inseridas no processo de pesquisa, entendendo que elas podem participar ativamente do processo. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2008, p.35) afirmam que Trabalhar com projetos é abrir possibilidade para aprender diferentes conhecimentos de mundo de uma forma relacional e também através das múltiplas linguagens. Por isso, mediante o trabalho com projetos de pesquisa as crianças têm oportunidades de se desenvolverem como pessoas ,sujeitos de sua própria história ,levando em consideração seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, intelectual e social.

Por esse motivo a importância de trabalhar com projetos na educação infantil, pois leva a criança a se familiarizar com a pesquisa, trazendo-lhes novas possibilidades e perspectivas que conforme (Ribeiro, Oliveira, 2017) "Os projetos de trabalho procuram promover desafios para que as crianças possam elaborar, questionar, realizar tarefas, solucionar problemas, cooperar, discutir, desentender-se, entrar em acordos, entre outras experiências geradoras de novos conhecimentos''. Pois elas são pesquisadoras natas, porque é da natureza da criança, essa busca pela descoberta, a inquietação em fazer algo novo, em se interrogar sobre o que está em sua volta. E com o olhar voltado para esse protagonismo criança, é possível desenvolver propostas de trabalho em que as crianças sejam autoras das investigações no contexto das instituições de educação infantil.

4 Resultados e Discussões

As crianças estão imersas em uma fase de descobertas que acontece em parte nas instituições de educação Infantil, sendo desse modo responsável por exercer um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, criando oportunidades de aprendizagens, interações, trocas, vivências e descobertas. Durante uma visita ao pátio da escola, houve alguns questionamentos sobre a presença de um bichinho que mora na redondeza e a partir dali surgiu o nosso tema de pesquisa. No início as especulações se deram nos momentos de observação do animal, como, por exemplo: "que bicho é esse?" "qual era seu nome" e obtivemos variáveis respostas "uma lagartixa gigante!" "um jacaré!" ou até mesmo "dinossauro!", quando todas as crianças já tinham vivenciado a oportunidade de observar o teju, o animal, começamos a introduzir o assunto na roda de conversa, com perguntas que estimulam a curiosidade e a criatividade das crianças, e diante das perguntas que surgiram decidimos nomear o animal até então desconhecido com um apelido criado pelas próprias crianças, no momento da escolha uma criança perguntou se era "menino ou menina", ou seja, macho ou fêmea uma curiosidade na qual não tínhamos a resposta. Então, as professoras sugeriram que o nome escolhido deveria ser neutro, em outras palavras, para menino e menina. Diante das sugestões que as próprias crianças disseram e de forma coletiva, escolhemos Tete e consequentemente criamos o título do projeto, Tete, o animal misterioso. Ao decorrer da pesquisa, construímos um cartaz com três pontos iniciais: O que sabemos, o que queremos saber e como saberemos. No primeiro ponto descrevemos algumas características que as crianças aprenderam diante das observações realizadas, como, por exemplo, que possui cauda, que é um animal diferente e que mora na nossa escola, outra importante informação foi o local que o animal (Teju) morava, um bueiro ao lado da nossa sala de referência, em um local arborizado e com terra, pouco semelhante com seu ambiente natural, mas que oportunizou experiências de observações de bastante relevância. Diante dessas observações, construção de cartazes, mini histórias, vídeos e imagens e informações trazidas com base nas pesquisas feitas pela internet, notamos singularidades que caracterizam

o animal que inicialmente acreditamos ser somente um, mas ao decorrer dos dias percebemos que se tratava de dois um macho e uma fêmea ou macho esse fato trouxe a oportunidade de trabalhar com as crianças as suas diferenças, como: cores, características e reprodução. Para proporcionar uma aprendizagem prazerosa e significativa, as atividades foram pensadas de forma lúdica incentivando a criatividade e a autonomia. Assim sendo, tivemos atividades de reprodução do animal com massinha de modelar, contação de histórias e roda de conversa com uma professora em formação moradora da zona rural e com muitas histórias engraçadas do animal em questão, pinturas e exposições, observação/exploração e experimentação visando conhecer qual a base da alimentação do teju.

5 Considerações Finais

O projeto de pesquisa nos proporcionou experiência enriquecedoras, ressaltando ainda mais os ideais do protagonismo e autonomia infantil que acreditamos e seguimos na nossa escola, exposto isso ressalto que o projeto ainda está se concluindo, mas nossos resultados são visíveis diante do interesse das crianças, respeito, responsabilidade e do carinho que adquirimos ao longo desse percurso pelo Tete.

Palavras-chave: criança; projeto; infância.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Grupo A, 20.

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

RIBEIRO, Pollyanna Rosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Projetos de trabalho na educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

INFÂNCIA DE ZERO A TRÊS: ESCUTAR, INVESTIGAR E APRENDER

Andréa Carla Pereira Campos Cunha[155]

1 Introdução

O tema que tentaremos expor integra-se às discussões do Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho/PT. No âmbito deste doutoramento, temos como objetivo caracterizar os sentidos dados pelas crianças à participação durante o seu percurso na Educação Infantil, desde a creche até ao final da pré-escola, em um Centro Municipal de Educação Infantil, situado em Natal, no Rio Grande do Norte.

2 Metodologia

Definimos como orientação metodológica a etnografia no campo da Sociologia da Infância, por ser uma metodologia de investigação que privilegia o contato direto com os atores sociais. O que apresentaremos neste artigo é um recorte da pesquisa, embora a pesquisa trate das crianças de 1 a 5 anos e 11 meses, aqui discutiremos sobre a experiência de investigação etnográfica em um Centro Municipal de Educação Infantil, situado em Natal, no Rio Grande do Norte, com crianças de 1 a 3 anos, no qual tentaremos mapear os sentidos e os modos através dos quais a participação infantil está presente no quotidiano escolar das crianças, ou seja, a participação Infantil na perspectiva das crianças.

3 Fundamentação Teórica

O estudo das infâncias em contexto tem sido defendido por diferentes autores (Graue; Walsh, 2003; Mayall, 2008; Scott, 2008) como a possibilidade mais concreta de se observar as crianças em seus espaços, como se relacionam, quais as características de sua própria vida local. É importante abordar esse tema, pois ao investigar com as crianças pequenas que estão na creche, e assim considerá-las como sujeito da pesquisa, contribuímos para a discussão sobre a participação infantil, um tema que tem vindo a assumir crescente destaque na academia, a partir do campo dos estudos da criança, no sentido de consolidar a sua importância na organização dos quotidianos infantis e também o seu reconhecimento, do seu lugar na vida política e social e das suas possibilidades de poderem expressar as suas opiniões (Graham; Fitzgerald, 2010). Além do que para compreendermos os sentidos dados pelas crianças à participação no cotidiano da Educação Infantil, a partir da etnografia, é necessário assumir um papel de ouvinte, além de um cuidado em se fazer ouvir a voz dos/as investigados/as, como também aprender com elas sobre as questões que lhe dizem respeitos, pois são elas as melhores informantes e quando tratamos de crianças na fase da Educação Infantil, há aspectos importantes a serem debatidos em torno da relação estabelecida entre elas e o/a pesquisador/a, da escolha de instrumentos de recolha de dados e do trato dispensado aos dados coletados que não podem passar despercebidos. Assim, para ouvi-las, para que

[155]Doutora em estudos da criança pela Universidade do Minho Portugal, andreacarla39@gmail.com.

possamos interpretar o que estão falando, fazendo, é preciso mergulhar no seu quotidiano, vivenciar suas rotinas, participar se tornando membro do grupo.

4 Resultados e Discussões

A entrada no campo, é crucial na etnografia com crianças, porque ouvir e investigar com a infância de zero a três nos ajuda a compreender e acima de tudo aprender, entrar e ser aceito na cultura em que os sujeitos estão inseridos, fazer parte e participar do quotidiano são desafios que o investigador encontra ao decidir realizar uma pesquisa com crianças.

5 Considerações Finais

Compreender a entrada no campo como uma etapa importante para o desenvolvimento da investigação com crianças implica estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos, o que nos faz lembrar de Dornelles (2005) ao dizer que caso o pesquisador não consiga criar uma boa relação com as crianças, dificilmente conseguirá *conquistar a sua permissão* para adentrar nas suas particularidades, nas suas minúcias e nos emaranhados do cotidiano de suas vidas .

De acordo com o que foi apresentado, tentamos fazer um recorte da pesquisa, discutindo sobre a experiência com a etnografia. Evidenciamos o relato da entrada no campo, sua importância na descoberta do que a realidade tem para nos comunicar: observando-a e descrevendo-a, além de contribuir para os estudos que envolvem pesquisas com crianças.

Palavras-chave: infância; investigação; participação infantil.

Referências

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (org.). **Investigações com crianças:** perspectivas e práticas. Tradução: Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. ***Infâncias que nos escapam*:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERNANDES, N. **Infância e Direitos**: Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FERREIRA, Manuela. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In:*_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

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

GRAHAM, Anne; FITZGERALD, Robyn. **Progressing children's participation:** Exploring the potential of a dialogical turn. Childhood, v. 17, n. 3, p. 343-359, 2010.

JAMES, A.; JENKS C.; PROUT, A. (2000). **O corpo e a infância**. In: KHOAN, W. O.; Kennedy, D. Filosofia e Infância: possibilidade de um encontro. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MAYALL, Berry. Conversations with Children: Working with Generational Issues. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Research with Children:** Perspectives and Practices. 2. ed. London/New York: Routledge, 2008. p. 109-124.

RAMOS, Anne Carolina. **Meus avós e eu:** as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. 2011. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SCOTT, Jacqueline. Children as Respondents: The Challenge for Quantitative Methods. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Research with Children:** Perspectives and Practices. 2. ed. London/New York: Routledge, 2008.

A FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS USOS E FUNÇÕES

Sarah de Lima Mendes[156]
Beatriz Marques Ferreira[157]

A Educação Infantil pela lente da fotografia

Ao longo da história e em diversas culturas, a humanidade tem utilizado imagens para representar o mundo ao seu redor. Em cada período, essas imagens adquirem características específicas e servem a diferentes propósitos em variados contextos sociais e institucionais, como escolas, centros urbanos e paisagens. Sontag (2004, p. 18) observa que "desde o seu início, a fotografia implicava a captura do maior número possível de temas". Por muito tempo, imagens visuais foram ferramentas cruciais para disseminar e popularizar ideias sobre educação, desempenhando um papel essencial na construção da identidade moderna. Na sociedade contemporânea, a fotografia possui uma vasta gama de usos, funções e significados.

Como objeto cultural e ideológico, a fotografia desempenha um papel central na representação e atribuição de significado ao espaço geográfico. Esta materialidade visual não apenas captura momentos específicos da história vivida, mas também os organiza e unifica por meio de um quadro espacial determinado pelo fotógrafo. O processo de recorte e enquadramento visual tem profundas implicações na forma como compreendemos o ambiente e interpretamos a experiência humana dentro desse espaço.

Com o avanço da tecnologia, a presença da fotografia no cotidiano da Educação Infantil tornou-se cada vez mais comum. A imagem passou a desempenhar um papel fundamental na documentação e promoção das atividades das crianças nesse ambiente educacional. Contudo, nem sempre foi assim. Durante muito tempo, as crianças foram vistas como indivíduos sem voz ou agência própria, subjugadas aos interesses e vontades dos adultos, resultando em uma invisibilidade social que dificulta a pesquisa sobre esses temas.

Este trabalho tem como objeto de estudo a linguagem fotográfica no processo de documentar e visibilizar as culturas e aprendizagens das crianças na Educação Infantil. Assim, a pesquisa busca compreender os usos e funções da fotografia na Educação Infantil, delimitando a problemática: como a fotografia pode contribuir para a afirmação da identidade da Educação Infantil? Tal atividade vincula-se ao Projeto de Extensão “A Fotografia na Educação Infantil: Olhar, Capturar e Narrar Processos”, promovido pelo Núcleo de Educação da Infância - CAp/UFRN. Para tanto, analisamos os registros fotográficos recorrentes em espaços escolares, utilizando estudos historiográficos em articulação com o campo da pedagogia.

O desafio de pesquisar imagens visuais torna-se fascinante, pois nos conduz a desvendar o que está oculto em sua criação. Autores como Kossoy (1999, 2012), Mauad (1990), Barthes (1984), Sontag (2004), Martins (2008) e Samain (2005) não só aprofundam nossa compreensão da fotografia como linguagem visual, mas também nos incentivam a adotar novas perspectivas para interpretar imagens visuais. A partir das contribuições desses

[156]Doutora em Educação. Professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança/UFC. E-mail: sarahmendes@ufc.br;
[157]Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: beatrizmf1604@gmail.com.

autores, evidencia-se que a linguagem fotográfica transcende a mera captura da realidade visual.

Para embasar a pesquisa, utilizamos os conceitos de linguagem fotográfica fundamentados por Kossoy (2007) e Barthes (2012). Kossoy (2007) argumenta que a fotografia é uma construção cultural que carrega intenções e significados, sendo uma forma de linguagem que pode ser interpretada de diversas maneiras dependendo do contexto. Barthes (2012) introduz a ideia de "studium" e "punctum" para explicar como as fotografias podem ter um impacto emocional profundo, com o "studium" referindo-se ao interesse cultural, político e histórico que uma foto pode evocar, enquanto o "punctum" se refere ao elemento inesperado que nos toca pessoalmente.

Em relação à documentação pedagógica, nos apoiamos em Fochi (2019), Ostetto (2017) e Dahlberg, Moss e Pence (2003). Esses autores discutem a documentação pedagógica como uma ferramenta poderosa para revelar os processos de aprendizagem e desenvolvimento vividos na Educação Infantil, promovendo diálogos democráticos a partir do que foi documentado.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e documental, envolvendo a análise de obras teóricas relevantes e a avaliação de registros fotográficos como documentos que informam sobre as práticas e experiências educativas.

Os resultados das análises apontam para as possibilidades dos usos e funções da fotografia em contextos escolares. Independentemente do papel social atribuído a uma imagem fotográfica — seja como evidência em processos judiciais, identificação pessoal em documentos como passaportes, ou como símbolo de poder, sexo ou felicidade na publicidade — a criação de imagens fotográficas através da lente de uma câmera envolve um grau de escolha subjetiva. Essa escolha é feita através da seleção, do enquadramento e da personalização da cena capturada.

É necessário enfatizar que as subjetividades “por trás” da lente fotográfica devem ser compreendidas dentro do contexto social e cultural em que a imagem é produzida, uma vez que um signo fotográfico não pode ser separado de suas referências ou de sua eficácia pragmática. Nesse sentido, a fotografia é mais do que uma técnica; é uma representação social. Ela não apenas expressa uma realidade visual, mas também reflete e influencia ativamente as dinâmicas sociais, políticas e culturais em que está inserida.

Assim, a produção de imagens fotográficas não é apenas um ato técnico, mas também um processo profundamente enraizado na interação entre indivíduos, sociedade e contexto histórico. Afirma-se a relevância da linguagem fotográfica como um instrumento capaz de captar a poética das infâncias. Este dispositivo pode variar em complexidade, mas todas suas variações compartilham uma característica fundamental: as câmeras produzem imagens que transcendem a mera representação visual de um objeto, tornando-se signos que participam do processo de produção de significados. Esse processo implica dimensões simultâneas tanto subjetivas quanto objetivas.

Conclui-se que o estudo contribui para a área da Educação Infantil, especialmente em pesquisas sobre registro escolar. Portanto, sugerimos que futuras pesquisas investiguem esse artefato pela ótica das crianças.

Palavras-chave: criança; linguagem fotográfica; educação infantil.

Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia**.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas**.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Beatriz Marques. **Despertando o olhar:** a fotografia e suas possibilidades na educação infantil. 2023. 19 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) — Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - *OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história.** São Paulo: Ática, 2007.

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

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e flagrantes:** ensaios sobre fotografia, história e cultura**.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1990.

MENDES, Sarah de Lima. **A criança pela lente da fotografia:** representações e culturas no jardim de infância modelo de Natal *(1953-1965)*. 2020. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

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

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

NARRATIVAS DE QUINTAIS: O BRINCAR NA E COM NATUREZA

Sarah de Lima Mendes[158]
Jacyene Melo de Oliveira Araújo[159]
Beatriz Marques Ferreira[160]

Desemparedar as infâncias

A natureza é um espaço de liberdade que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. A experiência de subir em árvores e manipular elementos naturais, como barro, galhos, areia e folhas, expressam como o contato com o ambiente natural propulsiona aprendizagem, desenvolvimento e a imaginação infantil. Nesses momentos, as crianças não só vivenciam o prazer lúdico, mas também constroem um conhecimento profundo sobre si mesmas e o ambiente ao seu redor. No entanto, como se configura a relação das crianças com a natureza nos dias atuais?

A infância atual, confinada em espaços de tijolos e concreto, tem cada vez menos oportunidades de interagir com suas raízes ancestrais ligadas à natureza. O distanciamento é notável. Os ambientes escolares, frequentemente caracterizados por parquinhos revestidos de materiais sintéticos, não oferecem contato com a areia ou a terra, com o objetivo de evitar sujar as roupas. A ideia de subir em árvores ou interagir com pequenos animais se tornou algo praticamente impensável e, muitas vezes, causa alarme.

Diante desse cenário, é necessário questionar por que a naturalização do contato das crianças com a natureza – o verde, a terra, a água e outros elementos – não é mais uma prioridade. As implicações desse afastamento são preocupantes, e é preciso refletir sobre a reversibilidade desse processo. Como podemos garantir que as crianças tenham oportunidades de se (re)conectar com o ambiente natural, cultivando uma relação de respeito e cuidado com o meio ambiente?

Essa temática revela-se no contexto do Centro Infantil Dona Liquinha Alves, localizado na comunidade de Pirangi do Norte, no município de Parnamirim/RN, com a implementação do *Projeto Quintal do Brincar*, que tem como principal objetivo proporcionar às crianças interações e brincadeiras com e na natureza, ampliando seu imaginário, a produção de culturas infantis e promovendo criações simbólicas ricas e significativas.

Assim, o trabalho em questão busca refletir sobre a importância da natureza como um espaço educativo e território privilegiado para o brincar na infância, investigando as práticas educativas e as brincadeiras vivenciadas pelas crianças no quintal de uma escola. A pesquisa desenvolvida, vincula-se ao Projeto de Extensão "Quintais Brincantes" do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e teve como participantes crianças de 2 a 6 anos, matriculadas na referida instituição, além dos educadores responsáveis pelas atividades.

[158]Doutora em Educação. Professora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança/UFC. E-mail: sarahmendes@ufc.br;
[159]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;
[160]Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: beatrizmf1604@gmail.com.

A metodologia do trabalho fundamenta-se na abordagem etnográfica, que se caracteriza pela imersão no campo de estudo, permitindo um contato mais profundo com os sujeitos, contextos e práticas cotidianas. Ao adotar a etnografia, buscamos uma aproximação com as crianças em seu contexto de vivência no quintal da escola, permitindo observar as suas práticas de brincar e interagir com o espaço natural. Autores como Magnani (2002), Delgado e Müller (2005), Sarmento (2003; 2009) contribuem significativamente para a reflexão sobre o uso da etnografia em pesquisas com crianças, destacando sua eficácia como método de investigação que respeita e valoriza a singularidade das experiências infantis.

A construção dos dados foi realizada por meio de observação participante, com registros escritos e uso de fotografias para documentar as vivências no quintal. Essas técnicas permitiram captar as nuances das interações das crianças com o ambiente natural, ajudando a tecer uma compreensão mais rica e detalhada das práticas de brincar na natureza.

A fundamentação teórica desta pesquisa está alicerçada em uma diversidade de autores que discutem a importância das interações sociais, culturais e naturais no desenvolvimento infantil, tais como: Vygotsky (2014), Rinaldi (2012) e Piorski (2016). Na pesquisa bibliográfica, autores que exploram a relação entre infância e natureza também são destacados, tais como: Holm (2015), Barbosa e Horn (2022), Louv (2016) e Tiriba (2018) contribui ao discutir pedagogias ecológicas e libertárias, apontando para o papel da escola como mediadora no processo de reconexão das crianças com o ambiente natural. Além dessas reflexões teóricas, o trabalho também se apoia em documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica no Brasil, como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil,2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil,2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil,2018).

A análise dos resultados demonstra que o *Quintal do Brincar* promove o protagonismo infantil, permitindo que as crianças façam escolhas, expressem suas preferências,interajam de maneira criativa com seus pares e produzam cultura. O ambiente natural amplia as percepções sensoriais e o desenvolvimento da autonomia das crianças. Os elementos naturais, tornam-se ferramentas pedagógicas desenvolvendo hipóteses sobre a vida, os ciclos naturais e a importância da preservação ambiental. Ao longo do projeto, observou-se uma mudança significativa na percepção das famílias em relação às atividades realizadas, com muitas delas contribuindo ativamente, coletando e enviando materiais naturais para serem utilizados nas brincadeiras.

Por fim, o *Projeto Quintal do Brincar* reafirma o direito à brincadeira na infância, promovendo o rompimento com a atual realidade de confinamento das crianças em espaços fechados, seja em casa, na escola ou em atividades dirigidas. Ao propiciar esse contato com a natureza, o projeto contribui para a formação de uma infância mais livre, investigativa e conectada ao meio ambiente.

Consideramos que a análise da desconexão entre as crianças e o ambiente natural revela preocupações significativas sobre as consequências desse afastamento. A ausência de contato regular com a natureza pode levar a uma insensibilidade crescente em relação às questões ambientais, prejudicando o desenvolvimento de uma consciência ecológica fundamental para o futuro das crianças. O distanciamento compromete não apenas as experiências sensoriais e afetivas, mas também a formação de um vínculo profundo e essencial com o meio ambiente, que é crucial para uma compreensão holística do mundo. Esse trabalho traz importantes contribuições para a área da Educação Infantil, especialmente no que tange às práticas pedagógicas que promovem o brincar em ambientes naturais.

Palavras-chave: criança. brincar. interação. natureza.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Abrindo as portas da escola infantil:** viver e aprender nos espaços externos. São Paulo: Cortez, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79679-bncc-educacao-infantil&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35940-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/indicadores-de-qualidade-na-educacao-infantil. Acesso em: 8 jul. 2024.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/440. Acesso em: 8 jul. 2024.

HOLM, A. M. **Eco-arte com crianças.** São Paulo: Ateliê Carambola, 2015.

LOUV, R. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Petrópolis, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, pesquisar e aprender. Porto Alegre: Penso, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, p. 51-69, 2003. DOI: https://doi.org/10.15210/caduc.vi21.1467. Acesso em: 8 jul. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2014.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E LEGISLAÇÃO PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Lucianny Thaís Freire Matias[161]
Pérsida da Silva Ribeiro Miki[162]
Zilda Gláucia Elias Franco[163]

1 Introdução

Em Manaus, em 2015, a Educação Integral voltou a ser pauta de discussão na Secretaria Municipal de Educação (SEMED Manaus), impulsionada por um movimento da sociedade civil representado pelo Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA). Segundo Simões, Bocchini e Macedo (2018), o coletivo buscava promover uma educação pública de qualidade, associada a uma gestão democrática e fundamentada em princípios emancipatórios e socialmente referenciados. Neste contexto, este resumo tem como objetivo discutir a concepção de Educação Integral desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Manaus, por meio de uma revisão de literatura que analisa o processo e o contexto da pesquisa.

Matias e Franco (2023) destacam a escassez de pesquisas que integram os temas da Educação Infantil e Educação Integral, especialmente no que diz respeito ao trabalho realizado na região Norte do Brasil. As questões apresentadas aqui contribuem para ampliar essa produção acadêmica, discutindo aspectos cruciais das experiências em um CMEI que atende crianças de faixa etária bem pequena, em tempo integral, com práticas pedagógicas embasadas na concepção de Educação Integral, na valorização da primeira infância e no engajamento familiar, fatores que têm transformado a realidade local. A seguir, será apresentada a fundamentação teórica.

2 Fundamentação Teórica

A Constituição Federal, em seu artigo 205 (Brasil, 1988), garante o direito à educação, estabelecendo como objetivo o pleno desenvolvimento do cidadão. Esse princípio é reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), que apresenta a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças. As legislações brasileiras que orientam o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil apoiam a concepção de Educação Integral, que deve permear as práticas pedagógicas.

A Educação Integral é uma concepção educacional que visa ao desenvolvimento das diversas dimensões dos educandos, incluindo as dimensões física, afetiva, social, cognitiva, cultural e política. Na perspectiva de Moll *et al*. (2020), a Educação Integral é compreendida além da simples ampliação do tempo em sala de aula; compreender essa concepção na

[161]Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Participa do GPHE e do GPEDIN. Email: luciannythais@gmail.com;
[162]Professora da Universidade Federal do Amazonas. Líder do GPHEUFAM. Email: persidamiki@ufam.edu.br;
[163]Professora da Universidade Federal do Amazonas. Líder do GPEDIN - UFAM. Email: zildaglaucia@ufam.edu.br.

educação infantil significa possibilitar experiências que transcendem o ambiente de sala, expandindo os tempos e espaços de aprendizagem. Com essa visão, nossas análises seguem fundamentadas nas legislações e no ideal de uma educação pública de qualidade, que respeita e valoriza os diferentes saberes e ritmos das crianças em suas infâncias.

3 Resultados e Discussões

As discussões a seguir abordam três aspectos cruciais para as transformações na instituição: a mobilização da sociedade civil com o engajamento familiar, a formação continuada e o reconhecimento do território. A mobilização da sociedade civil foi fundamental para promover mudanças no CMEI, evidenciando que é possível oferecer uma educação pública de qualidade para as crianças de Manaus, especialmente por meio do engajamento contínuo das famílias ao longo de todo o processo.

A formação continuada impulsionou a transformação das práticas pedagógicas, atendendo às necessidades específicas das instituições de educação infantil. Além disso, promoveu trocas de experiências entre as escolas da cidade. Essas ações de estudo, ampliação de conhecimento e reflexão sobre as práticas, fundamentadas nas realidades locais e conectadas com outras experiências, foram essenciais para modificar a cultura cotidiana da educação infantil. Como ressalta Matias (2024), a formação continuada possibilita transformações significativas na realidade escolar.

A partir dessas formações, o reconhecimento do território local surgiu como um elemento essencial para enriquecer as práticas pedagógicas. Os espaços além da sala de aula passaram a ser incorporados, trazendo elementos naturais para as vivências pedagógicas e permitindo que as crianças tivessem contato direto com a natureza. A exclusão de materiais apostilados e a construção do conhecimento a partir das experiências das crianças, como discutido por Diniz *et al*. (2019), reforçam a concepção de educação integral, alinhando práticas pedagógicas que fazem sentido para as crianças, pois estão intimamente ligadas às suas vivências e ao território ao qual pertencem.

4 Considerações Finais

As legislações que orientam as práticas pedagógicas para instituições da primeira infância estão alinhadas à concepção de educação integral. Em Manaus, a articulação entre famílias, a instituição de Educação Infantil, a formação continuada e o reconhecimento do território possibilitaram o desenvolvimento de uma proposta educacional com foco na formação humana e na transformação social. Nesse contexto, crianças bem pequenas e pequenas vivenciam uma educação de qualidade.

Palavras-chave: desenvolvimento humano; engajamento familiar; vivências.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 06 mai. 2024.

Diniz, Levindo *et al*. Conexão Brasília–Manaus–Barcelona: reconhecer as crianças, investigar concepções, reinventar a escola FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antônio Sagrado; BASSI, Flávio (Orgs). *In*: **Criatividade**: mudar a educação, transformar o mundo. São Paulo: Ashoka, 2019. p. 77 - 93 Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/06/CRIATIVIDADE_mudar_a_educacao-compactado_compressed.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

MATIAS, Lucianny Thaís Freire. **Análise das práticas pedagógicas de educação integral no Centro Municipal De Educação Infantil Hermann Gmeiner em Manaus-Amazonas**. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2024. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9968. Acesso em: 05 set. 2024.

MATIAS, Lucianny Thaís Freire; FRANCO, Zilda Glaucia Elias. Estado da Arte Sobre a Historicidade da Educação Infantil e as Práticas Pedagógicas a Partir da Educação Integral. **Revista EDUCAmazônia,** Humaitá, v. 16, n. 1, 2023, p.112-124. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/11299/8098. Acesso em: 05 set. 2024.

MOLL, Jaqueline e et al. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762020000402095&script=sci_arttext. Acesso em: 08 de maio, de 2024.

SIMÕES, Ceane Andrade; BOCCHINI, Ana Gouvea.; DE MACEDO, Regina Coeli Moura de. O movimento de pais e mães pela educação integral em Manaus: articulando a pesquisa nos/dos/com os cotidianos com a luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 169-189, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34857. Acesso em: 09 jul. 2024.

A FUMAÇA EM MANAUS: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Glauciane de Souza da Silva[164]
Lucianny Thaís Freire Matias[165]
Pérsida da Silva Ribeiro Miki[166]

1 Introdução

A fumaça na cidade de Manaus tem sido uma realidade presente e sentida pela população. De acordo com Macedo (2024), essa fumaça pode durar até um mês, deixando a cidade sob um manto cinza e afetando a saúde e o cotidiano de todos. Ela é resultado das queimadas nas florestas próximas, intensificadas pela grande seca, o que vem provocando mudanças drásticas na vida da população.

As crianças que chegam ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) relatam o dia escuro, a ausência do sol e as alterações que ele apresenta, tudo isso causado pela fumaça. Além disso, a má qualidade do ar, que chegou a níveis prejudiciais à saúde, é uma preocupação constante. Este trabalho relata uma experiência vivenciada por uma turma de crianças de 5 e 6 anos, em Manaus, no ano de 2024, com o objetivo analisar uma proposta que emergiu do cotidiano das crianças.

Pensar em uma instituição de educação infantil fundamentada na educação integral é compreender a criança como um ser multidimensional, como aponta Gadotti (2009), além de ativa e protagonista de sua própria realidade. Torna-se cada vez mais necessário pensar em uma educação articulada com a vida e com o mundo ao redor, pois essa relação pode gerar benefícios ou malefícios a curto e longo prazo.

2 Reflexões sobre o cotidiano na Educação Infantil

A proposta surgiu a partir de reflexões sobre o cotidiano, conforme abordado por Silva (2024), que destaca o potencial do das análises das produções culturais das crianças. Um exemplo disso foi uma conversa com as crianças sobre o estado do céu e a ausência de algumas delas na instituição de educação infantil, devido às queimadas e à baixa qualidade do ar. Durante a roda de conversa, as crianças fizeram observações como: “Por que o céu está cinza?”, “O sol agora é vermelho”. A partir dessas reflexões, foi sugerido que as crianças saíssem da sala de aula para observar o céu e criar hipóteses sobre o que poderia estar causando essas alterações na sua aparência, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Observação do céu em 13 de agosto de 2024[167]

[164]Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Email: gcianes13@gmail.com;
[165]Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Participa do GPHE e do GPEDIN. Email: luciannythais@gmail.com;
[166]Professora da Universidade Federal do Amazonas. Líder do GPHEUFAM. Email: persidamiki@ufam.edu.br;
[167]As famílias ao matricularem as crianças na instituição de educação infantil assinam um termo de autorização de imagem das crianças.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Nas observações realizadas pelas crianças, e após o retorno à roda de conversa, surgiram novas indagações. Uma das perguntas feitas foi: “De onde vem a fumaça? (João, 6 anos)”. A partir dessa questão, as crianças foram incentivadas a registrar suas hipóteses por meio de desenhos e escrita. Esse processo revela como a escuta ativa das crianças é fundamental para a construção do conhecimento, alinhada com o que Cruz e Schramm (2019) apontam: a escuta se constrói nas práticas contínuas. As crianças indicam os caminhos a serem seguidos e atribuem sentido e significado ao que estão aprendendo, baseando-se em sua realidade e vivência cotidiana. Na Figura 2, podemos observar a produção das crianças.

Figura 2: Registro a partir da pergunta orientadora

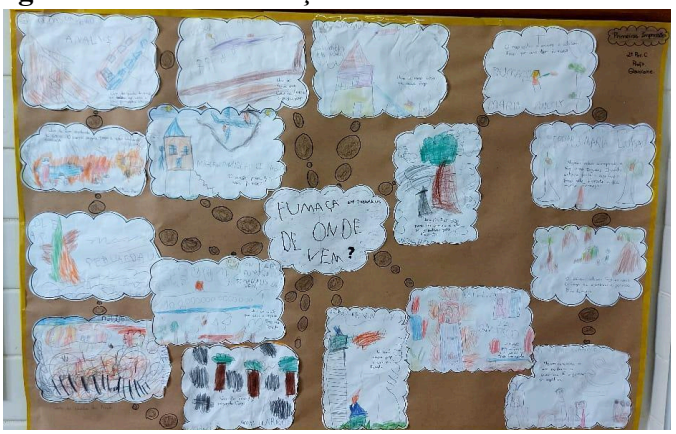


Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Ao refletir sobre os escritos de Gadotti (2009), adota a visão de que a escola não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Pensar em propostas vivenciadas que partem das indagações das crianças é essencial na Educação Infantil, especialmente ao considerar a

criança como protagonista de seu próprio aprendizado. Nas hipóteses elaboradas pelos pequenos sobre a origem da fumaça, encontramos respostas como: "Vem da floresta pegando fogo (Noah, 5 anos)", "O moço cortou a arvores e colocou fogo por isso tem fumaça (Nicole, 5 anos)". Pode-se visualizar na figura 3:

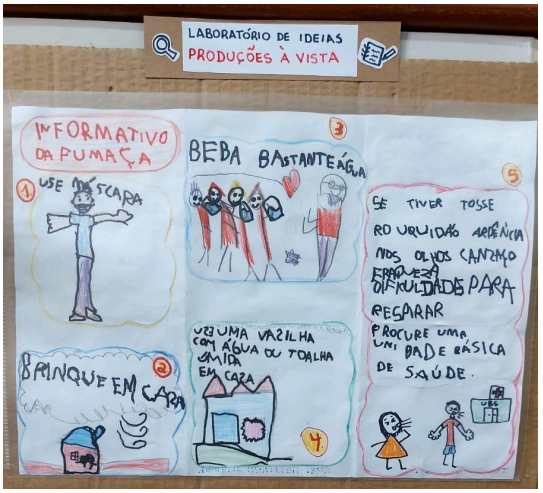
Figura 3: Painel "Fumaça em Manaus de onde vem?"



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

As hipóteses e possibilidades que as crianças trouxeram foram desdobradas em outras vivências ao longo da semana. Pensar na Educação Infantil também é refletir sobre a temporalidade, como abordado por Silva (2024), mostrando que as propostas pedagógicas não precisam se encerrar em um único dia. Uma pergunta feita pelas crianças pode se transformar em diversas ações e aprendizados. Nos dias seguintes, as crianças criaram um informativo sobre a fumaça, incluindo algumas dicas baseadas no período que estavam vivenciando. Essas recomendações podem ser visualizadas na Figura 4.

Figura 4: Informativo



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Além do informativo, que permitiu a divulgação de orientações sobre os cuidados necessários para o momento vivenciado pelas crianças, essa ação articulada com a educação está em sintonia com as reflexões de Guará (2006). Ele destaca que é imprescindível educar

de forma integral, o que inclui não apenas o cuidado consigo, mas também com o espaço onde se vive. As crianças também criaram um guia com sugestões para evitar que a fumaça chegasse à cidade e mudasse a rotina de todos. Essas recomendações podem ser vistas na Figura 5.

Figura 5: Seja consciente e cuide do meio ambiente



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Essa proposta vivenciada pelas crianças trouxe impactos para toda a comunidade escolar, alcançando diferentes lares, onde as crianças compartilharam o que estava sendo discutido na instituição de Educação Infantil. Ao longo de todo o processo, foi vivenciada a concepção de educação integral, que compreende a criança como um ser multidimensional, além de criativa, protagonista e ecologicamente consciente.

3 Considerações Finais

Compreender a Educação Infantil como um espaço privilegiado de construção de conhecimento é reconhecer as crianças como protagonistas de seus aprendizados e vivências, respeitando suas infâncias singulares. Essa abordagem é essencial ao refletirmos que a educação não é uma área isolada, mas sim conectada a diversos aspectos da vida. Desde a primeira etapa da educação básica, as crianças devem ter espaços para serem ouvidas, formular hipóteses e questionar as situações que vivenciam. Ao articular a educação com o meio ambiente, foi possível que as crianças entendessem a problemática da poluição em Manaus e, além disso, propusessem soluções para resolvê-la. Ouvir as crianças é fundamental.

Palavras-chave: educação integral; protagonismo infantil; cotidiano.

Referências

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 16-35, 2019.

Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9517418. Acesso em: 10 set. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168 . Acesso em: 10 set. 2024.

MACEDO, Lucas. Fumaça volta a encobrir Manaus nesta terça-feira. **G1 Amazonas.** Amazonas, 10 set. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2024/09/10/fumaca-volta-a-encobrir-manaus-nesta-terca-feira-10.ghtml. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Narrativas do cotidiano da educação infantil: ideias para tornar visíveis as culturas da infância. *In:* SILVA, Elenice de Brito Teixeira; ALMEIDA, Larissa Monique de Souza Almeida (orgs.). **Círculos de Culturas da Infância:** narrativas do cotidiano da Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 47-56. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp content/uploads/2024/07/EBOOK_Circulos-de-Culturas-da-Infancia.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ARTICULAÇÃO ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR

Indira Caldas Cunha de Oliveira[168]
Elke Meneses de Santana Xavier[169]

1 Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, perpassa pela concepção do atendimento às crianças até os cinco anos e onze meses de assegurar o desenvolvimento integral (psicológico, físico, intelectual e social), a partir dos eixos estruturantes - interações e brincadeira - considerando as diferentes linguagens (Brasil, 1996; Brasil, 2009). Nessa perspectiva, dada as especificidades desse segmento, as ações desenvolvidas com as crianças, necessitam abranger, também, dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. As crianças vão desenvolvendo a autonomia e cuidado de si na mediação com o adulto/ professor(a), em que busca acolher, garantir segurança, dando condições para a criança explorar seu entorno (físico e social) de diferentes maneiras (Brasil, 2009).

No município de Santa Rita, Paraíba, o Departamento de Educação Infantil, organiza suas práticas pedagógicas alicerçadas em boletins (in)formativos, que são documentos orientadores das unidades educativas de Educação Infantil que norteiam suas práticas, assim como forma os profissionais com a legislação específica e fundamentação teórica e metodológica na área.

No acompanhamento das atividades desenvolvidas e na formação dos profissionais de Educação Infantil percebemos que é um processo de mudança de cultura, pensar a prática pedagógica a partir de projetos, das especificidades das crianças, da localidade em que estão inseridas e das diretrizes estabelecidas para a Educação Infantil. Portanto, o presente relato tem a finalidade de apresentar uma prática que considere a indissociabilidade entre o educar e cuidar, no Centro Integrado de Educação Infantil General Antônio Alves, que atende a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, localizado na zona urbana do município, a partir de uma proposição de currículo.

2 Fundamentação Teórica

Concebemos a criança como um sujeito interativo, constituído a partir das relações sociais (crianças entre si, crianças e adultos, crianças e brinquedos, crianças e o ambiente), perpassando pela linguagem em um processo contínuo de significações (Vygotsky, 2017). É no contexto educativo, por meio de um conjunto de experiências intencionais e sistematizadas, envolvendo a mediação do adulto com o objeto de conhecimento, que a criança se desenvolve, aprende a "[...] agir, pensar, representar e organizar conceitualmente o mundo" (Cerisara, 2000, p. 90), por exemplo, a partir das mediações culturais (Asbahr e Nascimento, 2013). Portanto, é necessária a organização do currículo, como esse conjunto de práticas, em que assumimos o entendimento amplo de currículo proposto por Amorim (2011,

[168]Secretaria Municipal de Educação (Santa Rita/PB). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UFPB). incaldas@yahoo.com.br;
[169]Secretaria Municipal de Educação (Santa Rita/PB). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UFPB). elke_meneses@hotmail.com.

p. 302) que "o compreende como um artefato social e cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências vivenciadas pelos indivíduos em formação", promovendo crianças protagonistas nos projetos educacionais.

3 Resultados e Discussões

A partir dos documentos orientadores, há um planejamento pedagógico nas unidades para a elaboração dos projetos de acordo com a realidade, que, posteriormente, são enviados ao Departamento de Educação Infantil e inseridos em uma plataforma de registro do trabalho do(a) professor(a). Além desses instrumentos, há um acompanhamento por meio de relatórios *online* semestrais das práticas e relato de experiências nos encontros de formação e nas visitas de acompanhamento nas unidades.

Assim, a gestora do Centro Integrado de Educação Infantil General Antônio Alves fez uma reunião de planejamento pedagógico com as professoras, assistentes de sala, merendeiras e auxiliar de serviços gerais para pensar uma ação solicitada pelo Departamento de Nutrição, que era a Semana de alimentação saudável. Neste sentido, revisitaram o projeto pedagógico do 1º bimestre “Eu sou assim... e você?”, elaborado a partir do boletim (in)formativo (Santa Rita, 2024), que tinha como objetivo trabalhar a identidade das crianças, em suas diferentes dimensões, subsidiado pelas observações e mapeamento das crianças e suas famílias durante o período de acolhimento, no início do ano letivo. Dentre os saberes propostos, destacaram “o que gosta de comer e o que precisa comer, por meio da literatura infantil. Com a proposta do Departamento de Nutrição viram a oportunidade de aprofundar o tema, uma vez que percebiam que algumas crianças não tinham o hábito ou não gostavam de alimentos específicos.

O projeto foi pensado para ser desenvolvido com todas as turmas – dos bebês às crianças pequenas – tendo como ponto de partida as observações e rodas de conversas. A partir desses dados, o grupo de professores(as) e profissionais organizaram várias estratégias, utilizando a contação de histórias, gêneros textuais, brincadeiras, musicalidade e experiências chamada “mão na massa”, na perspectiva de apresentar o alimento, motivar a experimentar alimentos novos, sentir prazer em se alimentar e conhecer características de alimentos, conforme as especificidades dos agrupamentos. Também foi trabalhada a rotina da alimentação utilizando um *self service*.

Concomitante a essas ações, são realizados encontros com as famílias em que conhecem o cardápio da unidade e os alimentos que são oferecidos; participam de atividades junto aos(às) filhos(as) na unidade. Após essas vivências, foi feito um fechamento das atividades “Festa das cores”, em que foi socializado os saberes e os conhecimentos, no pátio, por meio da contação de histórias, músicas e degustação, apresentadas pelas crianças com a participação das famílias na organização da feira.

4 Considerações Finais

O planejamento pedagógico é um processo contínuo de reflexões e trocas para que haja mudanças nas concepções sobre criança, currículo e práticas na Educação Infantil. Esse projeto possibilitou uma articulação de ações entre o educar e o cuidar, envolvendo as crianças, professoras, assistentes de sala, pessoal de apoio e as famílias. Assim, delineiam espaços de trocas e de efetivação dos direitos das crianças. Foram ações alicerçadas em uma

concepção de desenvolvimento como um processo que ocorre ao longo do curso da vida dos sujeitos, em seus diversos períodos e em inserções de instâncias sociais.

Palavras-chave: currículo; cuidar e educar; desenvolvimento infantil; protagonismo.

Referências

AMORIM, Ana Luisa Nogueira. **Sobre educar na creche**: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos? Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia**: Ciência e Profissão, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135158>.

BRASIL.Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394/96.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 05/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. de 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cad. CEDES**, 2000, ano XX, n 35, pp. 78-95.

SANTA RITA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Boletim (in)formativo**: orientações pedagógicas para a Educação Infantil - 2024. Santa Rita: SEDUC, fev. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia.1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA NUMÉRICA EM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivo Luiz Custódio Pereira[170]
Renato Carneiro da Silva[171]
Bruna de Oliveira Martins[172]

1 Introdução

A Educação Infantil é uma fase vital para crianças de zero a cinco anos, focada no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. Ela prepara as crianças para a aprendizagem futura, incentivando a criatividade, habilidades sociais, linguagem e preparação para a alfabetização e o letramento.

Na Educação Infantil, portanto, a matemática deve ser trabalhada de forma lúdica e exploratória, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico e a compreensão de conceitos básicos, como números, formas e relações espaciais.

Segundo Smole e Diniz (2007), "é importante que a matemática na educação infantil seja inserida no cotidiano das crianças, por meio de atividades que estimulem a curiosidade e o pensamento reflexivo".

Segundo Lorenzato (2006), o desenvolvimento do pensamento matemático na educação infantil envolve a construção de importantes esquemas mentais, como a correspondência, comparação, classificação, ordenação, inclusão de classes e conservação.

No contexto da educação infantil, a matemática deve ser uma oportunidade de promover o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a construção de noções abstratas de forma natural e lúdica.

Contudo, ainda é possível perceber desafios sobre como melhor aplicar atividades que estimulem esses esquemas e como acompanhar o desenvolvimento progressivo das habilidades matemáticas nas crianças.

A escolha do tema se deu pela relevância da abordagem adequada desses esquemas mentais para favorecer o aprendizado de matemática desde a infância.

O objetivo do trabalho é ampliar a compreensão sobre o papel dos esquemas mentais na educação infantil.

2 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com o objetivo de compreender o papel dos esquemas mentais no desenvolvimento do pensamento matemático na educação infantil. A pesquisa qualitativa é apropriada por permitir uma análise interpretativa e profunda dos conceitos e teorias relacionados ao tema, enfatizando o

[170]Estudante de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), membro do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Educação Matemática (LabEduc+). ivo.pereira32450@alunos.ufersa.edu.br;
[171]Professor adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Coordenador do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Educação Matemática (LabEduc+). renato.carneiro@ufersa.edu.br;
[172]Estudante de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), membro do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Educação Matemática (LabEduc+). bruna.martins55331@alunos.ufersa.edu.br.

desenvolvimento cognitivo infantil e suas implicações para a prática pedagógica, afirma Minayo, (2012).

A metodologia bibliográfica será baseada em uma revisão sistemática da literatura, com a seleção de livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais.

3 Educação infantil e o desenvolvimento do conceito de número

A Educação Infantil, considerada como a primeira etapa da Educação Básica, é um direito reconhecido tanto pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996), como a Constituição Federal de 1988 que em seus artigos referentes à educação, assegura a garantia do atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos, como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

O desenvolvimento do conceito de número na educação infantil é um processo essencial para a construção do pensamento lógico-matemático nas crianças. Durante essa fase, as crianças começam a perceber as quantidades, estabelecer relações e realizar contagens simples, que são a base para o entendimento posterior de operações matemáticas mais complexas. De acordo com Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo da criança envolve uma série de estágios, sendo o período pré-operacional (de 2 a 7 anos) uma fase crucial para a aquisição de conceitos matemáticos iniciais, como a correspondência um a um e a conservação numérica. Nesse estágio, as crianças começam a estabelecer relações entre objetos e quantidades, essencial para o entendimento de número.

De acordo com Lorenzato (2006) os esquemas mentais matemáticos são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico nas crianças. A **correspondência** refere-se à capacidade de associar elementos de dois conjuntos, como parear objetos em uma relação de um para um. A **comparação** envolve avaliar as diferenças ou semelhanças entre objetos, como altura, quantidade ou tamanho. Já a **classificação** é a habilidade de agrupar objetos de acordo com características comuns, como cor ou forma. A **ordenação** permite organizar itens em uma sequência lógica, como do menor para o maior. O esquema de **inclusão de classes** consiste em compreender que um subconjunto pertence a um conjunto maior, como entender que maçãs são frutas. Por fim, a **conservação** envolve a capacidade de perceber que certas propriedades, como quantidade, permanecem constantes, mesmo que a forma ou disposição dos objetos mude.

4 Resultados e Discussões

Essa pesquisa buscou ampliar a compreensão sobre o papel dos esquemas mentais na educação infantil.

A seguir, será apresentada uma tabela com o esquema mental, um exemplo de atividade e os materiais didáticos necessários.

Tabela 01 – Esquemas mentais e atividades

Esquema Mental Matemático	Exemplo de Atividade	Material Didático
Correspondência	Relacionar elementos de dois conjuntos (ex.: 3 copos para 3 pratos).	Figuras de copos e pratos para pareamento.

Comparação	Compare a altura de dois objetos ou a quantidade de itens em dois conjuntos	Conjunto de objetos de tamanhos ou quantidades diferentes (ex.: lápis, blocos).
Classificação	Organize objetos (formas geométricas, cores, números) por características comuns	Conjunto de figuras geométricas ou objetos coloridos.
Ordenação	Ordene objetos ou números do menor para o maior ou do mais leve para o mais pesado.	Conjunto de números ou blocos lógicos de diferentes tamanhos.
Inclusão de Classes	Agrupe números que pertencem a uma mesma categoria (ex.: pares e ímpares).	Cartões com números e fichas de diferentes categorias (ex.: pares e ímpares).
Conservação	Compare dois recipientes com líquidos de diferentes formas, mas com a mesma quantidade de água.	Dois recipientes de diferentes formatos e água.

Fonte: os autores, a partir de Lorenzato (2006).

5 Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo ampliar a compreensão sobre o papel dos esquemas mentais no desenvolvimento do pensamento matemático na educação infantil, uma fase crucial para a construção de bases cognitivas sólidas.

Ao analisar os esquemas mentais propostos por autores como Lorenzato (2006) e Piaget (1976), foi evidente que esses processos promovem a lógica e o raciocínio matemático favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo.

A tabela apresentada demonstrou como atividades práticas podem estimular esses esquemas, mostrando que o uso de materiais didáticos adequados e a organização de atividades específicas têm impacto no progresso das habilidades matemáticas das crianças.

Assim, conclui-se que a matemática na educação infantil deve ser tratada como uma oportunidade não apenas para o aprendizado de números e formas, mas como uma ferramenta de construção do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas. As práticas educativas que integram esses esquemas mentais de forma lúdica e dinâmica contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para sua preparação em etapas futuras da educação formal.

Palavras-chave: percepção matemática; educação infantil**;** consciência numérica.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei no 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68p.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Editores Associados, 2006.

LORENZATO, S. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas: Autores Associados, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Matemática na educação infantil:** a construção dos primeiros conceitos. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

CRIANÇA VEREADORA POR UM DIA: (RE)CONHECENDO OS SEUS DIREITOS!

Risalva Alves Brazão de Azevedo[173]
Sonyara Saldanha R. de Oliveira[174]
Ana Claudia da Silva[175]

1 Introdução

A Educação Infantil, é legitimamente, a primeira etapa da Educação Básica, em vista a oferecer o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em ação conjunta à família e à sociedade (Brasil,1996). Para tanto, busca-se estratégias político- pedagógicas que contemplem tais finalidades no âmbito das instituições educativas.

Nesse sentido, o Plano Municipal pela Primeira Infância- 2022-2031 (PMPI, 2022), do município de Parnamirim-RN, criado em 17/11/2022 (Lei nº 2.301/2022) institui o mês de agosto como o mês da Primeira Infância. De acordo com esta Lei, busca-se promover ações, assim como investimentos nas políticas públicas, voltadas para o fortalecimento e aprimoramento de proteção e promoção para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Tomamos esta Lei como referência para o desenvolvimento de ações pedagógicas, na Semana denominada "Agosto Verde", no CMEI, com o intuito de socializar, dentro da comunidade escolar, o referido Plano, o qual possui metas a serem alcançadas, a partir de estratégias a serem realizadas dentro do decênio 2022-2031, em vistas da garantia dos direitos das crianças.

Desse modo, a partir de suas orientações, como também do reconhecimento de crianças ativas e capazes com as quais convivemos, desenvolvemos uma sequência didática, tendo como eixo as interações e brincadeiras, nas práticas cotidianas, privilegiando a participação das crianças (Barbosa, 2009). O presente relato de experiência emergiu da proposta do "Agosto Verde" com o objetivo de promover reflexão acerca dos direitos das crianças frente às ações desenvolvidas, cotidianamente, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando o conhecimento do PMPI (2022).

2 Estratégias metodológicas para o desenvolvimento do "Agosto Verde"

O presente relato de experiência aconteceu no CMEI Etenize Xavier, localizado no município de Parnamirim- RN, durante o mês de agosto de 2024, denominada de "Agosto Verde", em analogia à uma infância mais verde, focalizando a natureza como constitutiva do desenvolvimento das crianças. Desta feita desenvolvemos uma sequência didática que oportunizaram as crianças participarem de vivências inspirada na capacidade de frutificar os seus desejos, assim como acontece na natureza. Nos inspiramos na metodologia do próprio PMPI (Parnamirim,2022), onde propusemos que todas as turmas escolhessem um representante para ser "vereador do CMEI por um dia", de modo a (re)conhecer a cidadania, dentre outros direitos das crianças.

[173]UFRN, GT-05, e-mail: risalvabrazao83@gmail.com;
[174]SME Parnamirim, Gt-05, e-mail: sonyara.saldanha.SS@gmail.com;
[175]SME Parnamirim, Gt-05, e-mail: anaclaudia.silva51@yahoo.com.br

A discussão aqui levantada pode ser situada como parte do que se denomina Pesquisa Qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51) se caracteriza por ser "predominantemente descritiva, reflexiva e interpretativa; enfatiza mais o processo do que o produto", conforme pudemos observar o desenvolvimento das crianças ao longo da sua participação na realização das atividades proposta.

3 A criança cidadã- vereadora por um dia!

A partir do reconhecimento de criança como um sujeito ativo e de direitos, capazes de produzir cultura, portanto, constituir cidadania, pensamos propostas educacionais que possam, em sua complexidade, atender as necessidades educativas das crianças e fortalecer o sentimento de pertencimento, na instituição (Barbosa, 2009).

Desta feita, realizamos a semana do "Agosto Verde", no referido Cmei, ampliando a proposta inicial da Coordenadoria de Desenvolvimento da EI, de realizar o "Dia D" para dar visibilidade ao PMPI (Parnamirim, 2022). Iniciamos com uma roda coletiva, envolvendo todas as crianças da instituição, conversando sobre os seus direitos, a partir do arcabouço legal que fundamenta o PMPI (Parnamirim,2022). Apresentamos o livro de literatura infantil "Se criança governasse o mundo", de Marcelo Xavier, proporcionando reflexões valiosas do sentido de ser criança e vivenciar uma infância prazerosa, embora reconheçamos que não há infância universal (Sarmento, 2007).

Após diálogos acerca dos direitos das crianças e da função de vereador, propusemos que cada turma elegesse o seu representante para pleitear o cargo de vereador por um dia. Sob mediação das professoras, as crianças tiveram a oportunidade de construírem as suas propostas de campanha e apresentar ao grande grupo, cujas propostas delineiam em torno de brinquedos, representados nas falas das crianças por: "um parque mais divertido, piscina no Cmei, balanço, mais brinquedos, mais livros". Entretanto, curiosamente, surgiu uma proposta inusitada, a qual foi vencida: "Não à violência contra as mulheres"! Esta nos surpreendeu, tendo em vista, a priori, não ser um desejo comum entre as crianças.

O público alvo do Cmei são crianças em vulnerabilidade social, com diferentes realidades sociais. Compreender os seus contextos de vida, construir uma boa relação com as famílias, somando-se responsabilidades para acompanhar de perto a sua formação humana, os seus anseios, e poder atuar, efetivamente, no processo de desenvolvimento saudável, é função da instituição educativa (Barbosa, 2009).

Desse modo assumimos a responsabilidade de oferecer condições para que elas interajam, brinquem e realizem experiências que promovam a construção de novos conhecimentos, resguardando os seus direitos, na interação com os seus pares e adultos. Promover propostas de atividades que efetivem uma educação com a qualidade necessária às suas necessidades e potencialidades humanas-pessoais-sociais. Bem como, dar oportunidade das crianças estarem em contato com práticas culturais, articuladas aos seus contextos de vida, transformando e produzindo cultura (Dantas *et al*., 2022).

4 Resultados e Discussões

Durante o desenvolvimento das ações foi possível fazer uma escuta atenta às crianças reconhecendo os seus anseios e podendo ampliar as possibilidades de conhecimento dos seus direitos, de si e do outro, entendendo que a cidadania é um processo em construção,

alimentada pela literatura, arte e cultura, dentro e fora da instituição educativa e junto às famílias.

Na ocasião, em que construímos as cápsulas do tempo, onde as crianças depositaram os seus desejos e plantaram na areia, junto com uma muda, para que eles cresçam, de forma análoga ao crescimento de uma árvore, as quais serão regadas e cultivadas com muito amor, pelas próprias crianças. Esta serão "colhidas" e abertas daqui há um ano, acreditando na possibilidade dos seus sonhos terem florescido, assim como uma árvore.

5 Considerações Finais

É imperioso ter a sensibilidade de escutar e acreditar na criança potente com a qual convivemos que, por vezes, insiste em "falar", e não é ouvida. Reconhecer o seu direito à brincadeira, à ludicidade, sobretudo à capacidade da criança de desenvolver-se e constituir-se cidadã, com potencialidades para pensar e tomar decisões, fazer escolhas, construir conhecimento e alcançar a emancipação humana, por meio da educação, continua na agenda da Primeira Infância.

Palavras-chave: primeira infância; direito das crianças; cidadania.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. **Práticas cotidianas na educação infantil–bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: MEC, 2009.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos**.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro De 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

DANTAS, Elaine L. Sobral, LOPES, Denise M. de Carvalho, OLIVEIRA, Milena P. Cabral de. **Educação infantil, currículos e linguagens:** pesquisas, políticas e práticas/organizadoras, – Mossoró : EDUFERSA, 2022.

PARNAMIRIM, **Plano Municipal pela Primeira Infância** 2022-2023. Lei nº 2.301, de 23 de agosto de 2022.

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

O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA ATRAVÉS DA SOCIALIZAÇÃO

Mariana de Oliveira Procópio[176]
Maria Patrícia Costa de Oliveira[177]
Nanci Vieira de Carvalho[178]

Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar a socialização, considerada como a maneira pela qual o ser humano constrói a própria identidade por meio da interação com o outro, em um processo que inicia na infância e nos acompanha por toda vida.

Entretanto, a perspectiva abordada neste estudo, considera a socialização infantil quando revista conceitualmente, a partir da reconstrução de significado, estudo de práticas e papel social, sobretudo no espaço escolar, visa superar o silenciamento e invisibilidade da participação da criança na própria socialização - noção que predominou até décadas de 1980-1990 (Sirota, 1994; Montandon, 2005).

Para repensar a socialização da infância é importante mudar a visão conceitual que vê a criança como futuro adulto e considera a infância como fase preparatória para a vida adulta. Mudar a visão é perceber que é preciso definir crianças por si mesmas no presente, sem fazer referências futuras. Dessa forma, deve-se afastar estigmas e perigos contemporâneos, como achar a criança incapaz de aceitar a invisibilidade infantil, abrindo possibilidade da "saída do anonimato" desta etapa da vida, como propõe Ariès (1978), e afirmar reconhecimento da criança, isto é, assumir a legitimidade da sua atuação na sociedade em que vive.

O tema destaca-se por sua relevância no cenário da educação em que a criança é objeto central da escola, sendo também tema nas discussões do grupo de pesquisa EDUSI-Estudos de Educação e da Sociologia da Infância. Esse questionamento de repensar socialização escolar da infância reconhecendo o papel ativo da criança na própria socialização, seria ilusão pedagógica ou necessidade educativa e epistemológica?

Metodologia

Utilizamos, como metodologia, a Pesquisa Bibliográfica embasadas em estudos na área da Sociologia da Infância, como os de Ariès (1978), Sirota (1994) e Corsaro (2011) . A partir dessa revisão da literatura, pretende-se realizar o aprofundamento do tema, analisando conteúdos teóricos para compreender conceitos, contexto histórico da criança como ser social, necessidade de destaque para pesquisas e para estudos sobre papel das crianças que influencia e é influenciada pela sociedade.

[176]Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Email:mariana.procopio.707@ufrn.edu.br
[177]Doutoranda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Email: patricia.oliveira@ufrn.com;
[178]Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Email: nancivcarvalho@yahoo.com.br.

Criança, infância e socialização na Sociologia da Infância

As crianças são consideradas atores sociais plenos e competentes para viverem a infância no presente e é uma categoria geracional permanente em qualquer estrutura social. Logo, elas entram e saem dela, mas permanecem como referência social e cultural, segundo definição de Qvortrup (2010).

Atualmente, a socialização infantil deixou de ser vista como mera apropriação e internalização das normas e dos valores impostos pelos adultos verticalmente e passou a ser percebida como horizontal. Corsaro (2011) propõe a noção de reprodução interpretativa que abrange ação e protagonismo das crianças, que inovam e criam suas próprias e exclusivas culturas de pares, negociam, compartilham e criam culturas entre elas e os adultos. Nesse processo selecionam e se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para lidar com suas necessidades e exclusivas preocupações.

Com essas reconceituações, as crianças em suas infâncias saem do silenciamento e da invisibilidade e suas contribuições nas transformações sociais e culturais no meio em que estão inseridas, passam a ser consideradas. Essa virada conceitual posta pela Sociologia da Infância nos leva a repensar a socialização das crianças no ambiente escolar. Será que as crianças estão sendo reconhecidas na posição social que suas ações constituem na realidade escolar?

Por fim, postulamos, de acordo com Sirota (1994), que o processo da socialização escolar pode ser lido e decifrado através da interação social que toda situação pedagógica gera, re-situada no contexto institucional e social, então, acontece por meio de possibilidades de aprendizagem mútua, entre pares e docente-aluno, e da própria percepção da criança.

Socialização na vida escolar das crianças

A socialização contemporânea da criança afasta-a do anonimato e forma sua identidade através de comportamentos sociais, atitudes, informações, ao mesmo tempo que aprende sobre suas próprias expectativas. Logo, socialização não é uma questão de adaptação impensada e de internalização passiva, mas também um processo ativo de apropriação e reinvenção criativa, isto é, de reprodução interpretativa, que é uma "repetição" cultural limitada e alterada pela interpretação própria da criança sobre a realidade e sobre a sua experiência social.

A importância do reconhecimento atual da socialização infantil no ambiente escolar é favorecer a formação das crianças, que são capazes de ter protagonismo educativo na sua vida social cotidiana. Assim, elas poderiam viver e construir a sua participação no contexto da complexidade da infância contemporânea, que apresenta múltiplas diversidades e desigualdades sociais e implicam em prejuízos para uma formação humana mais solidária e democrática, como o que pode acontecer pela influência das mídias para consumismo infantil, pela competição exacerbada através do desempenho escolar, pelo reforço de estereótipos e de preconceitos culturais etc. (Franco, 2002; Sirota, 1994).

A relevância urgente de assumir a criança real como parte da categoria geracional infância, diante da qual a sociedade precisa rever tanto sua compreensão como grupo social presente, quanto também a viabilidade do seu devir, pois as crianças estão na base da continuidade da vida, necessitando, por isso, de respeito e proteção da sociedade e das instituições políticas.

Considerações Finais

A partir deste estudo podemos compreender a importância da socialização como reconhecimento da infância no contexto educacional, da construção social coletiva e individual. Esse aspecto fundamental para reconstruir as formas de ver e de ouvir as crianças, tendo em vista uma renovação no imaginário social também faz parte da formação e da aprendizagem das crianças. Elas necessitam de outras práticas socializadoras que priorizem as atividades coletivas e grupais, possibilitando-as compartilhar as experiências, construindo desse modo autonomia, como negociar situações de conflitos, discutir resoluções de problemas e exercer tomadas de decisões. Com essa prática estabelecida no planejamento dos docentes e na prática da rotina escolar, as crianças teriam a capacidade de conviver de forma consciente, amigável e respeitosa com as diferenças, as ambiguidades que relações sociais cotidianas proporcionam.

Para isso, precisam igualmente se sentir seguras e participativas no ambiente escolar, assim como ter docentes como agentes socializadores que ajudem a construir suas identidades enquanto membros da comunidade escolar em que estão inseridas. Com aplicação da socialização o foco sairia da visão comportamental disciplinadora e da premissa reducionista do desenvolvimento do caráter por inculcação das normas e regras, passando a se ver socialização das crianças como fruto de vivências criativas e participativas nos modos educativos e decisões construídas a partir de situações cotidianas reais.

Palavras-chave: sociologia da infância; criança; socialização.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRANCO, M. E. W. **Compreendendo a infância como condição de criança**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MONTANDON, C**. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 15 set 2024.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SIROTA, R**. A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONCEITO DE INFÂNCIA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DESSA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Blenda Priscila Alencar da Silva[179]
Luana Almeida de Lima Rêgo[180]

A etimologia da palavra "infância", vem do latim onde *in* significa não e *fancia* refere-se à capacidade de fala, o que demonstra este período da vida como uma privação da fala da criança e de seus comportamentos, já que por muito tempo foram considerados como manifestações irracionais (Moreira; Vasconcelos, 2003). As percepções sobre a infância foram sendo concebidas e modificadas histórica e culturalmente, sendo a criança, por um longo período, observada apenas como um adulto em miniatura, sem características e necessidades específicas.

Nesse panorama, Corazza (2004) afirma que a trajetória da infância, no período da Antiguidade à Idade Moderna, denota um silêncio, isto é, uma exiguidade de problematização referente a essa categoria, sendo motivado pela inexistência do objeto discursivo a que é denotado como infância, e a figura social e cultural da criança.

Diante dessa premissa e por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo baseando-se no método de levantamento bibliográfico, delimitamos como objetivo apresentar um breve histórico acerca da construção e modificações que ocorreram em torno do conceito infância. Segundo Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas, propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem.

No período que antecede o século XII não existia um entendimento sobre a infância e este espaço ficou encoberto, não havendo sequer representações gráficas relativas à iconografia que ilustrava as crianças com suas particularidades (Fernandes; Kuhlmann júnior, 2004).

Na Idade Média, segundo Ariès (1986), não havia o sentimento de infância e muito menos um cuidado específico que respeitasse à consciência infantil, suas especificidades ou a distinguisse no contexto vivenciado pelos adultos. Assim sendo inserida no meio à sociedade logo que não mais necessitasse da mãe, participando de jogos, afazeres domésticos ou no trabalho como aprendiz.

Postman (2011) expõe que no mundo medieval nenhuma concepção de desenvolvimento infantil era abordada, como também não se tinha uma idealização de pré-requisitos de aprendizagem sequencial ou um conceito de escolarização, dessa forma a criança não era objeto de nenhuma preocupação diferenciada.

No século XVI as crianças começam a ser vistas de uma forma diferente, a qual eram imputadas tempos antes. Porém eram caracterizadas como um meio de distração e/ou relaxamento da vida cotidiana que os adultos levavam, observando, dessa forma, uma certa manifestação de um "sentimento de paparicação", que apesar de sua superficialidade, mostrava-se como uma abertura para a tomada de conhecimento sobre as especificidades do mundo infantil (Ariès,1986).

[179]Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. GT5 - Educação Infantil, currículos, experiências e práticas cotidianas. E-mail: blenda.priiscylla@gmail.com;
[180]Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. GT5 - Educação Infantil, currículos, experiências e práticas cotidianas. E-mail: psico.luanalima@hotmail.com.

É a partir do século XVII que a infância passa a ser caracterizada de uma forma mais específica, mostrando-se um empenho no que se refere à discussão sobre crianças, apesar de se perdurar a ambivalência acerca da infância e adolescência.

Nesse período a criança é vista como um indivíduo dotado de personalidade própria, um ser de inocência e bondade que necessitava de cuidados e correções, sendo esse sentimento fortemente influenciado pelos valores e concepções cristãs. Observando-se um movimento social que revela um interesse psicológico, como também uma apreensão referente a moralidade (Pacheco, 2012).

Então, a primeira concepção real de infância, está condicionada a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Fato este, que ligou esta etapa da vida a ideia de proteção (Levin,1997).

O conceito de infância começa a ser lentamente modificado a partir da institucionalização da escola, devido ao desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, e se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e regras de conduta. Podemos falar de uma invenção social da infância a partir do século XVIII, em que há uma fundação de um estatuto para essa faixa etária, assim como a invenção da adolescência no fim do século XIX (Corsaro, 2003).

Quando falamos do século XX, surge uma visão de infância relacionada à noção de desenvolvimento da criança e suas fases. De acordo com De Mause (1991) essa noção não buscou englobar questões sobre relações entre o ser e o espaço que ocupa, assim esvaziou o sentido e o significado da infância. Porém, a partir da década de 90, os estudos sobre as crianças, segundo Pinto e Sarmento (1997), passam a considerar o fenômeno social da infância, ultrapassando os métodos reducionistas.

Na sociedade contemporânea, há um cuidado em estudos sobre a infância que busca evitar os reducionismos de qualquer ordem. Porém, como nos aponta Prout (2004), é preciso que a sociologia da infância não caia na ideia de que a infância é uma construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico.

A criança merece ser vista como um ser completo, biopsicossocial. Assim, é preciso intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância, o que inclui, segundo Delgado e Müller (2005, p. 352), "a psicologia crítica, na procura de um diálogo que explora pontos em comum e diferenças, bem como um envolvimento com as ciências médicas e biológicas". Desse modo é necessário compreendermos que não existe apenas uma forma infância, mas várias, cada uma com suas particularidades que não podem ser compartilhadas por outras infâncias.

Segundo Corsaro (2011), a partir das ideias de Qvortrup, as crianças são construtoras da infância e da sociedade, dessa forma, devem ser vistas, também, como atores sociais na qual a sua posição perante a comunidade não se restringe tão somente a impregnar ou extenuar a cultura estabelecida pelos adultos. Devem ser observadas enquanto sujeitos que realizam transformações no meio social pelo modo o qual o interpretam, participam e pelos resultados produzidos a partir das suas vivências e suas práticas cotidianas.

Palavras-chave: infância; construção social; percurso histórico.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CORAZZA, S. M. **Infância & educação:** era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2004.

CORSARO, W. **We're friends, right**? insidekid'scultures. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre. Artmed. 2011.

DE MAUSE, L. **História de la infância.** Madri, Alianza Universid: 1991.

DELGADO, A. C. & MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 26, n 91. 2005.

FERNANDES, R. KUHLMANN J. M. **Sobre a história da infância**. In: Faria F., Luciano Mendes. (org.). A infância e sua educação – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEVIN, E. **A infância em cena –** Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas - amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, E. M., VASCONCELLOS, K. E. L. Infância, infâncias**:** o ser criança em espaços socialmente distintos. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo. ano 24, n.76, p.165-80, nov. 2003.

PACHECO, A. L. P. **Da fantasia de infância ao infantil na fantasia** – A direção do tratamento na psicanálise com crianças. São Paulo: Annablume, 2012.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança / Universidade do Minho, 1997.
POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafia, 2001.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

GT 6 - EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



NOVOS CONCEITOS SOCIOLÓGICOS SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Julia Lopes Marques[181]
Maria Patrícia Costa de Oliveira[182]
Larisse Brito Julião[183]

Introdução e Problematização

Nos últimos anos, a compreensão sociológica da infância passou por transformações significativas, impulsionada por teóricos como William Corsaro e Alan Prout. Em sua obra Sociologia da Infância, Corsaro propõe novos conceitos sobre a criança e sua socialização, rompendo com visões tradicionais que a reduzem a uma fase transitória para a vida adulta. Ao invés disso, ele argumenta que a infância deve ser entendida como uma construção social, na qual as crianças são agentes ativos e participativos, não apenas receptores passivos de influências externas. Nesse contexto, a problematização que orienta este estudo é: como esses novos conceitos sociológicos de infância impactam a formação docente, especialmente no que tange à educação infantil?

Desse modo, o objetivo deste estudo é analisar a relevância dos novos conceitos de sociologia da infância, propostos por sociólogos da infância, na formação de docentes para a educação infantil. O foco recai sobre a compreensão da criança como agente social ativo, e a importância de promover práticas educativas que respeitem e valorizem essa condição, com base em dados coletados no âmbito do projeto de pesquisa EDUSI - Estudos de Educação e Sociologia da Infância, que investigou o impacto dessas teorias na prática pedagógica.

Contextualização Teórica

Na obra de Corsaro (2011), Sociologia da Infância, o autor desafia a visão linear e desenvolvimentista da infância, tradicionalmente promovida pela Psicologia da Educação. Ele afirma que as crianças, ao invés de serem vistas apenas como futuros adultos em desenvolvimento, devem ser reconhecidas como atores sociais competentes que contribuem ativamente para a cultura de seus pares e para a sociedade como um todo. Nas palavras de Corsaro: "As crianças não são apenas consumidores passivos de cultura, mas também a produzem de forma colaborativa por meio de interações cotidianas" (Corsaro, 2011, p. 34). Esse ponto de vista amplia a visão de socialização, que deixa de ser unidirecional (do adulto para a criança) e passa a ser um processo de construção mútua e intergeracional. Ele define como *"teias globais"* o conceito que envolve a interconexão entre as culturas infantis locais e globais, refletindo a capacidade das crianças de integrar, transformar e circular práticas culturais em diversas esferas. Além disso, argumenta que fatores como globalização, mídia e migração impactam nas interações e na construção de significados entre as crianças.

[181]Universidade Federal do Rio Grande do Norte, GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), julia-5213@hotmail.com;
[182]Universidade Federal do Rio Grande do Norte, GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), patricia.oliveira@ufrn.br;
[183]Universidade Federal do Rio Grande do Norte, GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), larissebrito2909@gmail.com.

Prout (2010), em novas formas de compreender a infância, complementa essa análise ao sublinhar que as crianças não são apenas seres em formação, mas indivíduos que já possuem um papel significativo nas dinâmicas sociais. Ele sugere que a infância deve ser estudada não apenas como uma preparação para a vida adulta, mas como um período de participação ativa na sociedade, com suas próprias lógicas e culturas.

O teórico Qvortrup (2010) oferece uma abordagem inovadora na sociologia da infância, rompendo com visões tradicionais que veem a infância como uma fase de transição. Ele propõe uma perspectiva estrutural, na qual as crianças são vistas como atores sociais completos, cujas experiências e participações na sociedade têm valor próprio. Qvortrup (2010) defende que a infância é uma categoria social, como classe e gênero, devendo ser estudada dentro das estruturas sociais mais amplas, influenciadas por políticas sociais, econômicas e culturais. Ele destaca que as crianças não devem ser vistas apenas como indivíduos em desenvolvimento, mas como participantes ativas da sociedade. Sua abordagem dialoga com teóricos como William Corsaro, que introduziu o conceito de "reprodução interpretativa", e Allison James, que vê a infância como uma construção social. Todos sublinham a importância de reconhecer a infância como uma fase com valor intrínseco, destacando a necessidade de criar políticas e estruturas que respeitem a agência das crianças.

Qvortrup (2010), em "A Infância enquanto Categoria Estrutural", argumenta que as crianças são agentes sociais ativos, influenciando as estruturas sociais em que estão inseridas. Sua contribuição é fundamental para reposicionar a infância no centro das análises sociológicas, sugerindo que as crianças devem ser vistas como sujeitos de direitos e participantes ativos na sociedade, e não apenas futuros adultos em formação. Isso é essencial para a formulação de políticas públicas e práticas sociais que tratam as crianças como parte ativa da sociedade, e não apenas como seres em desenvolvimento.

Relevância para a Formação Docente

É indiscutível a relevância desses estudos para a formação docente na educação infantil, pois, ao considerar as crianças como agentes sociais e produtoras de cultura, a base epistemológica da Sociologia da Infância convida docentes a repensar suas práticas pedagógicas e assumirem o papel de *agentes socializadores*, neste jogo social.

O conhecimento desses novos conceitos permite que os educadores planejem e executem atividades que promovam a participação ativa das crianças, respeitando seus interesses, saberes e culturas próprias; propiciando atividades conjuntas e as relações entre pares. Ao compreender a infância sob a ótica sociológica, professores têm a oportunidade de reconhecer que as práticas educativas devem transpor a lógica reducionista da transmissão de conteúdos pré-estabelecidos. A educação infantil, conforme essa perspectiva, torna-se um espaço de diálogo, negociação e construção coletiva, no qual as crianças podem expressar-se plenamente. Essa nova abordagem possibilita, ainda, aos docentes, a compreensão da importância do jogo e da interação entre pares no desenvolvimento social e cultural das crianças, aspecto central na teoria de Corsaro (2011). Ele enfatiza que "o brincar é uma forma central pela qual as crianças participam de seu mundo social e constroem sua própria cultura de pares" (Corsaro, 2011, p. 52). O reconhecimento dessa dinâmica exige que os educadores repensem suas estratégias didáticas, favorecendo atividades colaborativas que incentivem a autonomia e a capacidade de expressão, interpretação, reinterpretação e criação das crianças.

Embora a teoria de Corsaro (2011) e outros autores como Prout (2010) represente um avanço significativo na compreensão da infância, é necessário reconhecer os desafios que essa

perspectiva impõe à prática docente. Dentre eles, podemos destacar a resistência de sistemas educativos ainda pautados por modelos desenvolvimentistas e centrados no adulto. A formação de professores, muitas vezes, não prepara adequadamente os docentes para lidar com essa nova visão de infância, o que resulta em práticas pedagógicas que ainda tratam as crianças como seres passivos. Assim, é crucial que a formação docente incorpore esses novos conceitos, proporcionando aos educadores as ferramentas teóricas e práticas necessárias para a implementação de uma pedagogia que valorize a agência infantil.

Conclusão e considerações finais

A pesquisa sociológica da infância, que traz a criança e a infância como objeto de estudo para essa área científica, oferece contribuições essenciais para uma transformação de perspectivas na formação docente, especialmente no campo da educação infantil. Ao reconhecer as crianças como agentes ativos, que constituem uma posição social e por isso precisam ter espaço na vida cotidiana escolar como participantes ativas na construção do seu meio social. Com essa nova perspectiva, os docentes são instigados a desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e colaborativas. Essas práticas não apenas promovem o desenvolvimento integral das crianças, mas também respeitam sua condição de sujeitos de direitos, contribuindo para uma educação infantil de maior qualidade. Em última instância, a incorporação desses conceitos na formação docente pode transformar profundamente a dinâmica das salas de aula, possibilitando uma educação mais democrática e significativa.

Palavras-chave: sociologia da infância; formação docente; infância; socialização; conceitos sociológicos.

Referências

BREDA, Bruna; GOMES, Lisandra Ogg. Entre a sociologia, a infância e as crianças**:** uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago. 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PROUT, Alan. **Novas formas de compreender a infância:** as crianças, a cultura e a sociedade. Porto Alegre: Artmed, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/QR72V9LGh9Nw8wRNh7LXjD7/?lang=pt.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS EM FERNANDO PEDROZA/RN

Ayra Moabb Monteiro Pessoa[184]

1 Introdução

Este artigo analisa a implementação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil, articulando os marcos legais vigentes às práticas pedagógicas no município de Fernando Pedroza/RN. O estudo toma como referência a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), investigando especificamente o papel e a formação dos profissionais atuantes na primeira etapa da Educação Básica.

A partir de dados observacionais coletados no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Marlene Cavalcante Pereira, examina-se a trajetória da educação para crianças de 0 a 6 anos no contexto local. Busca-se compreender em que medida a ampliação do acesso à creche e à pré-escola tem se traduzido em qualidade do ensino, garantindo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes conforme preconizado pelas diretrizes nacionais contemporâneas.

Frente aos avanços normativos trazidos pela BNCC, a formação continuada do corpo docente e a articulação entre os entes governamentais emergem como condições indispensáveis para efetivar os direitos de aprendizagem na infância. Nesse sentido, esta pesquisa problematiza os desafios enfrentados pela gestão local na superação de concepções assistencialistas e na consolidação de uma prática educativa intencional e integral

2 Metodologia

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, combinando análise bibliográfico-documental e observação participante no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Marlene Cavalcante Pereira, localizado em Fernando Pedroza/RN. O estudo confronta a legislação educacional nacional e os documentos curriculares norteadores da Educação Infantil com a realidade concreta da instituição.

O quadro profissional observado é composto por nove professores efetivos — sendo oito em regência de classe, todos graduados em Pedagogia, dentre os quais seis possuem especialização, três têm mestrado e dois estão em pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). A equipe conta ainda com oito estagiários no suporte às salas de aula, dois coordenadores pedagógicos distribuídos nos turnos matutino e vespertino (um especialista e um mestre) e uma equipe gestora composta por diretora graduada em Pedagogia e vice-diretora em fase de especialização.

3 Uma Visão Histórica: Educação Infantil Legislação e Práticas Pedagógicas:

[184]Centro Municipal de Educação Infantil Professora Marlene Cavalcante Pereira, Professora Pré II, e-mail: ayramoabb@hotmail.com;

A articulação entre a legislação e a prática pedagógica na Educação Infantil constitui um campo dialógico e indissociável, de caráter eminentemente político, no qual se evidenciam as intencionalidades socioeducativas e as concepções de infância.

A educação formal destinada a crianças de zero a seis anos no Brasil não figurava como prioridade na formulação das políticas públicas educacionais até períodos recentes. Sua consolidação é fruto de reivindicações dos movimentos sociais e populares, além dos movimentos feministas a partir da década de 1960, impulsionados pela inserção feminina no mercado de trabalho e pela busca da legitimação dessas instituições para o atendimento a todas as classes sociais (Kuhlmann Jr., 1998, p. 198).

O marco legal inicial ocorreu com a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 208 estabeleceu como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos (Brasil, 1998a, p. 154). Seis anos após, em 1994, a Política Nacional de Educação Infantil traçou diretrizes para expandir vagas, fortalecer a concepção de educação infantil e promover a melhoria da qualidade do atendimento (Bittar; Silva; Motta, 2003, p. 39).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reconheceu formalmente a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com oferta de competência municipal (Brasil, 1996). Conforme o artigo 29 da LDB, essa etapa busca o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Posterior a isso, a nova Política Nacional de Educação Infantil reafirmou a indissociabilidade entre o educar e o cuidar e a necessidade de garantir a qualidade nas instituições (Brasil, 2005, p. 17, 19).

A urgência em debater a formação dos educadores infantis reflete a preocupação com a qualidade da atuação docente. Russeff e Bittar (2003, p. 8) apontam que as políticas públicas precisam assegurar efetivamente o que a legislação prescreve. A atuação de profissionais com formação específica é crucial, visto que a base da personalidade da criança se consolida na primeira infância, momento em que o professor exerce direta influência sobre a autoestima e o desenvolvimento socioemocional dos alunos (Oliveira, 2005, p. 44).

Almeida e Rojas (2003, p. 116-117) enfatizam que as instituições de Educação Infantil desempenham papel estruturante na formação da identidade pessoal e cultural, exigindo que a prática pedagógica vá além do mero assistencialismo ou cuidado higienista. Todavia, lacunas na formação docente resultam, por vezes, em posturas acríticas que reduzem a intencionalidade educativa a ações puramente recreativas ou a uma antecipação precoce e equivocada do Ensino Fundamental.

Além disso, ressalta-se que o cumprimento das exigências de formação mínima, previstas no art. 62 da LDB nº 9.394/1996, deve ser acompanhado de condições adequadas de trabalho, remuneração digna e programas de formação continuada (Bittar; Silva; Motta, 2003, p. 39; Brasil, 1996). O desconhecimento de documentos norteadores, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2002, p. 7), reforça a distância entre as diretrizes legais e a prática de sala de aula, demandando reflexão crítica e a articulação constante entre os saberes teóricos e a realidade concreta (Ávila, 2003, p. 54-55).

4 Reflexões a realidade do Ensino Infantil na cidade de Fernando Pedroza/RN:

A análise empírica do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Marlene Cavalcante Pereira revela uma dinâmica complexa entre a alta qualificação acadêmica do corpo docente e os desafios de transpor a teoria para a prática pedagógica cotidiana. Dados

preliminares indicam que cerca de 50% das professoras mantêm atualização constante frente às diretrizes contemporâneas, o que impacta positivamente a intencionalidade de suas propostas. Em contrapartida, observa-se certa resistência na adesão às ações formativas por parte de uma parcela do grupo, culminando na reprodução de práticas tradicionais e descontextualizadas. Vale destaque que mesmo diante de tais ambiguidades, identifica-se que as docentes promovem frequentemente atividades pautadas na ludicidade, valendo-se de jogos e brincadeiras alinhados aos direitos de aprendizagem preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, submerge uma contradição velada: enquanto a prática em sala de aula se apoia no brincar, a percepção conceitual de parte das educadoras ainda reduz a finalidade da Educação Infantil a um caráter meramente preparatório para o Ensino Fundamental ou assistencialista (o "cuidar" desprovido do "educar").

A posse do diploma de graduação em Pedagogia não assegura, por si só, uma atuação alinhada às especificidades da primeira infância. Historicamente, a formação inicial em nível superior priorizou etapas subsequentes do ensino, tornando indispensável a oferta continuada de capacitações focadas nas demandas socioemocionais e cognitivas de crianças de 0 a 6 anos. Soma-se a isso a diretriz do art. 62 da LDB nº 9.394/1996. No contexto municipal, a alocação de profissionais em salas de aula, suportes pedagógicos e gestão é realizada com base na titulação genérica, nem sempre ponderando a experiência ou vivência prática na Educação Infantil, o que interfere diretamente no acompanhamento e no direcionamento das ações formativas.

Essa lacuna se traduz no desconhecimento ou no descumprimento dos eixos estruturantes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza/Sociedade e Matemática (Brasil, 2002, p. 7). Em muitas turmas, persistem abordagens focadas na cópia, repetição mecânica e memorização, subestimando o potencial do documento em promover a autonomia e a construção de identidades.

Para superação dessa dicotomia entre a legislação vigente (Brasil, 1996) e a realidade das salas de aula, faz-se urgente o investimento público em formações continuadas que contemplem toda a equipe escolar, incluindo gestores e coordenadores (Silva, 2020; Oliveira, 2021). Conforme postula Avila (2003, p. 54-55), a capacitação docente precisa ser sólida e rigorosa, articulando a reflexão crítica da prática ao contexto sociopolítico. Em síntese, o município de Fernando Pedroza/RN apresenta um cenário promissor devido à elevada titulação de suas professoras efetivas, mas exige o fortalecimento da intencionalidade pedagógica para transformar o ambiente escolar em um espaço de desenvolvimento integral pleno e significativo.

5 Considerações Finais

Ao término deste estudo sobre as políticas públicas para a Educação Infantil e sua aplicação no município de Fernando Pedroza/RN, compreende-se que a garantia de um ensino de qualidade exige mais do que a publicação de leis: requer conscientização, mobilização e monitoramento constante em todas as instâncias da gestão educacional. A realidade investigada revela um cenário promissor, contudo complexo. Se, por um lado, a expressiva titulação das professoras reflete um potencial transformador, por outro, evidencia-se a permanência de desafios históricos na transposição dos conhecimentos teóricos para a prática cotidiana de sala de aula.

É imperativo superar a visão tradicional e ultrapassada que enxerga a pré-escola como uma mera etapa preparatória para o Ensino Fundamental ou a criança como um "adulto em miniatura". A Educação Infantil precisa ser afirmada como um tempo verbal do presente um processo essencial de formação da pessoa humana em sua totalidade. O professor contemporâneo é chamado a abandonar o papel de mero transmissor de conteúdos para assumir a postura de mediador e facilitador da aprendizagem. Trata-se de construir uma prática intencional e sensível, capaz de propor vivências lúdicas e desafiadoras que estimulem a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico das crianças, sem antecipar mecanicamente a alfabetização no momento inadequado.

A pesquisa sinaliza que a formação continuada é o caminho central para estreitar essa distância entre a teoria e a prática. Todavia, os entraves vivenciados no dia a dia pelas educadoras como a escassez de tempo para o planejamento de materiais, a limitação no suporte pedagógico da gestão e as lacunas deixadas pela formação inicial acabam por alimentar a resistência às inovações pedagógicas.

Diante dessa conjuntura, deixamos abertas reflexões fundamentais que convocam a comunidade escolar a um debate contínuo: em que medida as nossas pré-escolas têm funcionado verdadeiramente como espaços de vivência infantil? Até que ponto a organização do trabalho pedagógico respeita as particularidades, o tempo e as linguagens das crianças? Quais valores têm sido enfatizados na rotina escolar, e qual proporção tem sido destinada à socialização e ao brincar espontâneo?

Sustentamos que é preciso ressignificar também o próprio conceito de aprendizagem, compreendendo, por exemplo, que a alfabetização e o desenvolvimento infantil são feitos de avanços e retrocessos, onde o "erro" deve ser acolhido pela educadora como uma hipótese legítima da criança na sua busca pelo conhecimento.

Para que a Educação Infantil em Fernando Pedroza/RN avance na direção do que preconizam a LDB e a BNCC, é indispensável que o poder público e as instituições de ensino invistam em políticas permanentes de formação continuada que combinem reflexão crítica, diálogo e prática, assegurando condições dignas de trabalho e valorização docente. Somente assim garantiremos que as crianças tenham seus direitos de aprendizagem efetivamente respeitados, crescendo em um ambiente educacional humanizado, acolhedor e promotor do seu pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: educação infantil; formação; atuação profissional; alfabetizar; tradicional.

Referências

ALMEIDA, O. A. de; ROJAS, J. A atividade docente em contexto: uma experiência de prática de ensino em educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos. *In*: RUSSEFF, I.; BITTAR, M. (org.). **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: Plano, 2003. p. 111-128.

AVILA, V. F. de. Formação de professores: política de (des)entendimento entre instâncias normatizadoras e concretizadoras. *In*: RUSSEFF, I.; BITTAR, M. (org.). **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: Plano, 2003. p. 45-60.

BITTAR, M.; SILVA, J. P. de O.; MOTTA, M. C. A. A Educação Infantil nas Políticas Educacionais Brasileiras. *In*: RUSSEFF, I.; BITTAR, M. (org.). **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: Plano, 2003. p. 35-52.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998a.

BRASIL. [Lei LDB nº 9.394/1996]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 22/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, M. I. de. **Indisciplina escolar**: determinações, consequências e ações. Brasília: Liber Livro, 2005.

OLIVEIRA, R. C. **Gestão e intencionalidade pedagógica na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2021.

RUSSEFF, I.; BITTAR, M. (orgs.). **Educação Infantil:** política, formação e prática docente. Campo Grande: Plano, 2003.

SILVA, A. P. **Políticas públicas e formação continuada de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2020.

O CULTIVO DA MENINICE QUE EXISTE EM NÓS SOB INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE

João Victor da Silva Souza[185]
Juliana da Rocha e Silva[186]
Marie Ywara Bezerra da Rocha[187]

1 Introdução

Este trabalho é fruto das pesquisas e discussões feitas no Núcleo de Estudos Freirianos (NEF), grupo que reúne docentes e discentes interessados na análise da obra de Paulo Freire e suas contribuições para a educação. Ultimamente o grupo de estudos tem se debruçado nas teorizações educacionais propostas por Paulo Freire, tendo como foco as questões da infância e a importância de manter constantemente vivo – ainda que na vida adulta – o espírito questionador, curioso e criativo, característico do período infantil.

Nos momentos de discussões das leituras de obras e eventos organizados pelo Núcleo, tivemos a oportunidade de analisar a infância em Paulo Freire a partir do livro de Kohan (2021) e de Lacerda (2016), fazendo a relação entre as teorizações propostas pelo educador de renome internacional sobre a prática educativa libertadora e revolucionária e a importância da manutenção do espírito infantil.

Nessa perspectiva, a partir de uma metodologia de caráter bibliográfico, este trabalho tem o intuito de instigar reflexões a respeito não apenas da importância do cultivo do espírito infantil, no resgate dessa meninice esquecida pelos adultos, mas também de pontuar como essas características infantis podem nos auxiliar nos diversos aprendizados ao longo da vida, numa relação de respeito, amorosidade, diálogo e humanização com o outro.

2 Fundamentação Teórica

A infância de Paulo Freire foi cercada de muitas vivências repletas de singularidades e bonitezas. Foi nas sombras das mangueiras, árvores tão presentes na sua infância, que ele concebe o seu processo de aquisição da linguagem escrita, e, não apenas isso, mas também os sentidos e (re)leituras do/com o mundo. É nesta fase do ser menino, que ele desenvolve a concepção das (rel)ações humanas, que o acompanharam durante toda a vida, inclusive, ultrapassando o tempo cronológico.

Entendendo que a infância é uma fase na qual a curiosidade, a exploração e a criatividade estão fortemente presentes, Paulo Freire afirma que “eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim” (Freire, 2001, p. 101).

Nesse cultivo do menino no adulto, conseguimos manter essa meninice, a qual nos permite nos colocarmos como sujeitos curiosos e criativos, sujeitos esses capazes de intervir,

[185]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Núcleo de Estudos Freirianos, joao.souza37488@alunos.ufersa.edu.br;
[186]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Núcleo de Estudos Freirianos, juliana.rocha@ufersa.edu.br;
[187]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Núcleo de Estudos Freirianos, marie.rocha@alunos.ufersa.edu.br.

numa maneira proativa, criativa, amorosa e autônoma no mundo. A partir desse posicionamento menino no sentido de ser curioso e de querer ser mais na medida em que se aprende mais, poderemos pensar e construir uma outra história, pois teremos a consciência do nosso papel enquanto sujeito histórico.

Conforme podemos observar em seu diálogo com sua prima Nathercinha, ele aconselha que ela nunca deixe de ser menina. Nas palavras do autor, "os homens atrapalham as coisas, complicam tudo. [...] Cresça, mas nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje, que começa a descobrir o mundo, cheia de curiosidade". E completa: "se os homens não deixassem morrer dentro deles o menino que eles foram, se compreenderiam melhor" (Lacerda, 2016, p. 51). Em outras palavras, segundo esse conselho constante em seus escritos e nas entrevistas que participou, incentiva que nunca deixemos o nosso eu-criança crescer porque é a partir dele que podemos nos aventurar pelo mundo com a humildade de quem quer aprender mais sem ser instrumento de opressão.

Freire se autodenomina como um "menino conectivo", ou seja, existe nessa definição o "encontro da conectividade consciente do adulto com a liberdade do menino. […] Nesse entendimento, Freire se traduz como um ser de ligação, na racionalidade do adulto, e de abertura, na ingenuidade e na inconclusão do menino" (Mafra e Silva, 2020, p. 50-51). Assim, mesmo sem se voltar diretamente para o público infantil, estabelece o contato direto e uma conexão com a infância em seus escritos. Neles, existe o entendimento de que a infância não se restringe a uma etapa cronológica do desenvolvimento humano, mas a uma condição da existência humana; condição essa que se caracteriza pela sua incompletude e pelo permanente processo de aprendizes e da vontade de aprender mais e de ser mais (Freire, 2001).

Nessa perspectiva, independentemente da idade, a infância nos acompanha por toda a vida. Freire aponta que:

> […] sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado, precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo (Freire, 2001, p. 101).

Desse modo, a meninice em nós adultos está presente quando somos inquietos, curiosos, sonhadores, questionadores, imaginadores, esperançosos. Assim, a infância se mostra em nós sejamos adultos ou idosos, a depender de como lidamos com os meninos que em nós habitam. Trata-se, na verdade, de um exercício; exercício esse que se dá como uma dança cujos passos acontecem sob a melodia da vida. Freire nos ensina a reaprender a enxergar a beleza desta dança sob o olhar infantil, o que nos possibilita o encantamento constante com a própria vida.

3 Considerações finais

Nesse diálogo com Paulo Freire, é possível cultivar essa meninice com a coragem de deixar o eu-criança agir, dando espaço para os questionamentos, curiosidade, diálogo, alegria, dúvidas, sonhos, criações, encantamentos, invenções, aventuras. Apenas com essa meninice o aprendizado acontece e o ser se torna mais, não apenas por conseguir se conectar com outros meninos, mas por ter a humildade de que muito mais ainda existe para saber. Logo, a

meninice se constitui, na verdade, como uma força revolucionária, uma potência criativa da vida – seja qual for a idade do sujeito – que nos convida a essa conexão.

Assim sendo, ao invés de trabalharmos no sentido de negar autoritariamente essa meninice curiosa, inquieta, criativa, perguntadeira, devemos deixá-la viva dentro de nós para que transforme não apenas o nosso eu-adulto, mas também a sociedade. Na medida em que permitimos o florescer dessa meninice, cultivamos e treinamos o olhar infantil, que é ávido por novos aprendizados.

Mantendo vivo os nossos *eus-meninos*, teremos a certeza de nosso inacabamento, e, sendo inacabados, temos muito ainda a aprender. Com isso, a nossa inteireza adulta inacabada será alicerçada num processo constante de construção, de reconstrução e de reelaboração das nossas práticas e ideias.

Palavras-chave: meninice; Paulo Freire; infância.

Referências

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERREIRA, J. B. M. O despertar da consciência crítica na alfabetização de crianças com o método Paulo Freire. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 26, n. 2, p. 103–119, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2017v26n2.35872. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/35872. Acesso em: 25 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortex & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

KOHAN, Omar Walter. **Paulo Freire:** um menino de 100 anos. Walter Omar Kohan. - 1 ed. - [3ª reimpressão]. Rio de Janeiro: NEFI, 2021 - (Coleção Ensaios: 10).

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro, Brasil, Zit, 2016.

MAFRA, Jason Ferreira; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

A CONSTRUÇÃO DO INEGOCIÁVEL: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, A PARTIR DAS MINI-HISTÓRIAS COMO NARRATIVA DO FAZER DOCENTE NO CMEI IRENE LISBOA

Suellen Priscila de Souza Barbosa[188]
Ana Luiza Silva Costa[189]

Percebemos, ao longo dos anos que coordenamos grupos de professores, que eles começam a avançar significativamente na apropriação das bases que fundamentam a Pedagogia da Infância quando as proposições que apresentamos deixam de ser entendidas como o "da coordenação" e vão, aos poucos, tonando-se "do grupo".

Cristiano Alcântara

1 Introdução

O presente trabalho é um recorte do plano de ação da coordenação pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa, situado na zona rural de Goianinha. Aliado ao PPP e proposta pedagógica da instituição, a formação de professores em serviço, faz parte de um desejo que acontece por parte da atual coordenação do CMEI, ainda quando estava docente do quadro efetivo.

A formação continuada de professores em serviço, parte de um olhar sensível da coordenação, que para além de ter o compromisso e a responsabilidade em oferecer aos docentes reflexões e trocas, capazes de promover educação infantil, pública e de qualidade, se constitui também como um referencial dentro do quantitativo de instituições pertences à secretaria municipal de educação do município.

Acreditando que avaliar na educação é um processo contínuo, de registro, observação, olhar sensível e compromisso com as crianças, enquanto coordenação pedagógica, pensamos em como organizar de forma emancipatória e genuína, as práticas pedagógicas que realizamos com os bebês e crianças pequenas dentro da escola da infância. Eleger as mini histórias como narrativas, tem sido uma imensa oportunidade de refletir sobre nosso fazer, mas sobretudo de possibilitar ao professor e à professora, a coordenação pedagógica, e à gestão participação ativa desde a formação continuada, até a ação e reflexão da prática com as crianças, como também oportunizar aos envolvidos no cotidiano escolar, a prática de escrever o conhecimento de forma praxiológica, entendendo que o registro parte sempre de um modo de investigar e problematizar o cotidiano pedagógico.

Para isto consideramos que, a coordenação pedagógica como espaço de fazer valer a proposta da escola, impulsionar a práxis pedagógica dos docentes e de toda comunidade escolar utiliza a formação em serviço como lugar de aprendizagem se revela. Para esta pesquisa, compreendemos a formação em serviço como aporte para estar próximo aos professores e conseguir o maior quantitativo de docentes possíveis, o que nos provou neste trabalho o quantitativo total de docentes e auxiliares de sala.

[188]Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa, GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as) suellenpsouza7@gmail.com;
[189]Centro Municipal de Educação Infantil Irene Lisboa, GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as) analuizacmeiil@gmail.com;

2 Metodologia

A metodologia utilizada neste recorte de todo trabalho sistematizado da coordenação pedagógica em parceria com a proposta pedagógica da instituição, parte do princípio de planejamento dos momentos de reflexão e trocas do cotidiano escolar. Para tal finalidade, o instrumento utilizado pela coordenação é inicialmente o acompanhamento semanal e quinzenal das práticas dos professores com as crianças. A partir do planejamento e acompanhamento do fazer pedagógico docente, vão surgindo novas demandas em como ampliar o espaço de escola que mantém um currículo com identidade, emancipação e constante movimento da práxis educativa.

A formação em serviço, organiza-se então nos momentos de planejamento quinzenal em que o grupo consegue estar de forma individual e coletiva. Para além desta prática, conquistamos junto à secretaria do município, datas pontuais de parada pedagógica, hora para planejamento e hora para formação continuada. Nestas duas proposições, organizamos momentos de formação teórico e prática das minis- histórias em uma constante para este ano de 2024. As mesmas, foram sugeridas em construção a partir da observação de momentos vividos dentro da rotina das crianças, em que ao experimentar o espaço vivido, o meio favorece o lúdico, a experiência com o espaço e a transformação dele, mas também a sua utilização como facilitador de gerar conhecimentos.

3 Fundamentação Teórica

O trabalho do coordenador pedagógico dentro do espaço escolar e em especial na educação infantil , é de valor fundamental ao que concerne a formação de professores, bem como para transformar e fazer valer a transformação dos espaços e das práticas docentes. O coordenador pedagógico que possivelmente seja o profissional que mais necessita de formação continuada na escola, é quem assume o papel de manter-se em diálogo, refletir sobre o currículo da instituição e promover a mobilização de professores, levando-os a compreender os processo de aprendizagem das crianças. Neste sentido, refletimos que a formação em serviço a partir de Fochi *apud* Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) defende, "conceitualiza-se como forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico".

Na formação em serviço que utiliza de narrativas pedagógicas, estratégias para se refletir através do fazer fatos que gerem causas e consequências da prática ou de acontecimentos diários. Na categoria de mini histórias é necessário que, adotemos como reflexão constante a observação do cotidiano pedagógico e seja um ponto de diálogo entre o docente e o coordenador pedagógico. Estas observações são, portanto, momentos do cotidiano pedagógico das crianças e que garantam a possibilidade de serem refletidas, podendo utilizar-se de fotografias impressas, arquivos de fotografias, vídeos, anotações e registros feitos pelo professor e produções organizadas pelas próprias crianças.

De acordo com Fochi, (2019, p. 37),

> [...] Em outras palavras, as observáveis são algo que se pode analisar posteriormente ao momento em que ocorreu, que pode ser sujeitado a diferentes olhares para ganhar novas camadas de compreensão. É a partir do exercício de rever os observáveis que se elege algo episódico para narrar,

> como uma mini história. No entanto, é também, nessa revisão dos observáveis que temos a oportunidade de olhar com calma os processos de interação das crianças, os diferentes modos como aprendem, a organização dos contextos e a pensar em como retroalimentar e construir os processos de continuidade.

Partindo desta ideia de formação em serviço, a formação em serviço como aprender em companhia, refletir juntos, dentro das nossas rotinas na instituição e em momentos planejados e sistematizados pela coordenação pedagógica, como uma forma de pensar que o fazer pedagógico é uma metáfora significativa do processo de formar-se. O coordenador pedagógico neste processo deve "[...] em companhia do professor, olhar para o que as crianças fazem, realizar registros, refletir sobre eles e produzir narrativas, a partir das ações delas [...] (Fochi, 2019, p.36).

4 Resultados e Discussões

Nas experiências organizadas para este recorte do trabalho da coordenação pedagógica, é possível entender que a coordenação se constrói mesmo ao que podemos chamar de coração do espaço escolar. Ao alinhar-se com a proposta pedagógica da instituição e na certeza do compromisso que temos ao exercer esta função, é que podemos fazer valer as práticas educativas desde um currículo que escuta, observa, dialoga e reflete sobre o fazer docente, mas também como as crianças são produtoras de conhecimento, nos impulsionando a modificar a forma com a qual planejamos e propomos propostas capazes de gerar aprendizagem. Percebemos enquanto coordenação pedagógica o vigor e o desejo docente de pesquisar, refletir e refazer os percursos quando a formação acontece observando a prática e além do mais, em parceria.

5 Considerações Finais

Consideramos então a necessidade urgente de reflexão sobre a função do coordenador pedagógico na escola, em especial na de educação infantil como ponte de acesso à práticas de registro e de documentação que concebam as crianças como produtoras de conhecimento e o professor como parceiro da coordenação, mas sobretudo no que se propõe o currículo das instituições. Neste recorte, mas também em todo fazer pedagógico do CMEI Irene Lisboa, percebemos que a formação em serviço, apesar de um processo árduo e de resistência, se assim podemos nomear, tem sido nossa maior ferramenta de modificação do que almejamos como educação infantil pública e de qualidade.

Compreendemos que quando não há um trabalho de formação em serviço em que o docente esteja desconectado com o coordenador pedagógico, é muito difícil que as práticas sejam exitosas, mas lançamos mais a dizer, de qualidade. Se o coordenador pedagógico é quem bombeia sangue para o currículo da escola, quando ele não está nesse movimento de parceria, a escola se transforma em espaço de práticas tecnicistas se em vivacidade para todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Concluímos, pois, que, as narrativas pedagógicas através das mini histórias são ainda capazes de oportunizar a experiência de um currículo emancipatório que faça com que o meio e a ação das crianças interagindo sobre eles, seja nosso maior espaço de práxis educativa.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; mini histórias; formação em serviço

Referências

ALCÂNTARA, Cristiano. **Coordenação pedagógica na infância:** a gestão dialogada com os registros. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5ª ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2013.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua docente na escola.** – 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS TEORIZAÇÕES DE PAULO FREIRE

Lívia Hadija Cruz e Silva[190]
Israel Messias da Silva Lima[191]
Ana Maria Pereira Aires[192]

1 Introdução

O trabalho docente na educação infantil, sob a perspectiva das teorizações de Paulo Freire, adquire contornos significativos ao considerar a criança como sujeito ativo, construtor de seu conhecimento e capaz de interagir de maneira crítica com o mundo ao seu redor. Para Freire (1996), o papel do professor não se resume a transmitir conhecimentos de forma autoritária, mas, a estabelecer um diálogo horizontal com os alunos, valorizando suas experiências, saberes e vivências.

Nessa perspectiva, o educador freiriano atua como um facilitador do processo educativo, despertando a criticidade e a construção coletiva do conhecimento, em um ambiente de respeito mútuo e colaboração. Logo, o trabalho docente na educação infantil, inspirado nas ideias de Paulo Freire, rompe com práticas educativas tradicionais e alienantes, apostando em uma abordagem mais humanizada e libertadora.

Ao investigar o trabalho docente na educação infantil à luz da abordagem freiriana, somos convidados a refletir sobre a importância de uma educação que valorize a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e críticos. Nessa perspectiva, a partir de uma revisão bibliográfica, buscamos analisar e contextualizar a práxis pedagógica na educação infantil presente na obra de Paulo Freire, explorando suas ideias como subsídios para práticas educativas sensíveis, emancipatórias e comprometidas com a transformação social.

2 Fundamentação Teórica

Paulo Freire, reconhecido mundialmente por sua teoria da educação libertadora, dedicou-se a promover uma educação que respeitasse a singularidade e a dignidade de cada ser humano. Sua visão pedagógica revolucionária influenciou gerações de educadores e continua a ser fonte de inspiração para práticas educacionais inovadoras.

No sentido de estabelecer um elo entre suas postulações e o trabalho docente na educação infantil comprometido com o respeito e a inovação, precisamos considerar a infância como um período fundamental na construção do conhecimento e na formação do indivíduo. A concepção de infância é baseada na ideia de que a criança é um ser ativo, curioso e em constante desenvolvimento. Trata-se de um período crucial para o aprendizado e a formação da consciência crítica do indivíduo (Ferreira, 2018; Mafra; Silva, 2020).

[190]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Núcleo de Estudos Freirianos, livia.silva43402@alunos.ufersa.edu.br;
[191]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Núcleo de Estudos Freirianos, israel.lima@alunos.ufersa.edu.br;
[192] Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Núcleo de Estudos Freirianos, ana.aires@ufersa.edu.br.

Outros autores da educação, tais como Piaget (1973) e Vygotsky (2001), também destacam a importância da infância como uma fase fundamental para a construção do conhecimento e do entendimento do mundo ao redor. Eles enfatizam a importância de estimular a autonomia, a criatividade e a interação das crianças durante essa fase.

Nessa medida, considerar a infância como um momento privilegiado para a aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, bem como para a formação de valores e da identidade dos indivíduos implica em pensar uma prática docente que tenha uma abordagem humanista, transformadora, que instigue a criatividade e desenvolva a consciência crítica e a autonomia do sujeito.

Freire, em todas as suas teorizações, propõe uma abordagem pedagógica docente dialógica, na qual o educador é um mediador do processo de aprendizagem, responsável por estimular a curiosidade, autonomia e a criatividade. A dialogicidade é elementar para que se valorize a voz e a participação das crianças (Freire, 1996). Assim, valorizar a voz e a participação das crianças, incentivar a busca pelo saber e estimular a consciência crítica desde a primeira infância devem ser as premissas fundamentais nessa perspectiva pedagógica.

Ao adotar as teorizações de Paulo Freire no trabalho com a educação infantil, os educadores têm a oportunidade de potencializar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora. É nesse olhar sensível e comprometido com a infância que se constrói uma prática docente ética, empática e verdadeiramente emancipatória. O professor deve ter a sensibilidade de cultivar o espírito infantil da curiosidade, da problematização e da vontade de aprender.

3 Resultados e Discussões

Paulo Freire defende a necessidade do docente de respeitar a curiosidade do sujeito, e incentivar a exploração do conhecimento por meio da investigação e do diálogo. No livro *Por uma pedagogia da pergunta* (Faundez e Freire, p. 27, 1985), é afirmado: “volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar”. Nessa perspectiva, os sujeitos não devem ser apenas receptores passivos de informações, mas sim participantes ativos no processo educativo, contribuindo com suas experiências e questionamentos nos seus próprios processos de desenvolvimentos.

No respeito às individualidades, é possível investir desde o início da escolarização no despertar da consciência crítica dos sujeitos, estimulando constantemente a reflexão sobre a realidade e buscando a transformação. As teorizações de Paulo Freire nos ajudam, numa prática pedagógica que valorize a curiosidade e descoberta infantis, tornando os aprendizados significativos, tornando-os consequentemente, instrumentos de libertação de opressões sociais e culturais. Dessa forma, a relação entre educação, infância e libertação, segundo Paulo Freire, está intrinsecamente ligada à capacidade dos sujeitos de se tornarem sujeitos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 Considerações Finais

A discussão sobre a importância do trabalho docente na formação do sujeito da educação infantil é fundamental, pois é nesse período que se iniciam as bases do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral de um indivíduo. A maneira como a

criança é educada e os valores que são transmitidos durante a infância têm um impacto significativo em sua construção enquanto pessoa e cidadã.

Compreendemos que a infância não deve ser vista apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, mas, como um momento essencial para o florescimento da personalidade, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos sujeitos. É durante a infância que se formam muitos dos valores, crenças e habilidades que irão influenciar a forma como as pessoas enxergam o mundo e agem nele ao longo de suas vidas.

A práxis pedagógica na infância nos leva a pensar sobre a responsabilidade de proporcionar às crianças um ambiente educacional que as estimule a pensar de forma autônoma, a questionar as injustiças e desigualdades sociais e a se engajarem na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa discussão é essencial para promover práticas pedagógicas que respeitem e potencializem a infância como um período crucial de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: trabalho docente; educação infantil; Paulo Freire.

Referências

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERREIRA, J. B. M. O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O MÉTODO PAULO FREIRE. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 26, n. 2, p. 103–119, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2017v26n2.35872. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/35872. Acesso em: 25 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortex & Moraes, 1979.

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

MAFRA, Jason Ferreira; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Paulo Freire e a educação das crianças.** São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): REFLEXÕES E PRÁTICAS NO CENTRO INFANTIL EUGÊNIA PALHARES

Anne Karenyne de Morais[193]
Priscila Fernandes de Oliveira Toscano[194]

1 Introdução

Este relato de experiência apresenta as estratégias adotadas pela equipe pedagógica do Centro Infantil Municipal Eugênia Palhares para aprimorar a qualidade da educação infantil na instituição, com foco na qualificação do trabalho docente e no fortalecimento das práticas pedagógicas alinhadas à legislação vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Complementar 185/2021 do município de Parnamirim/RN e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas legislações servem como base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem o desenvolvimento integral das crianças e o bem-estar da equipe docente. Esses marcos legais são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e promover uma gestão democrática e eficiente, como aponta Saviani (2008), que defende a importância da articulação entre política educacional e práticas escolares. O objetivo deste relato é demonstrar como essas políticas e práticas foram implementadas para qualificar o trabalho pedagógico e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e saudável.

2 Metodologia

A abordagem utilizada neste relato é qualitativa e descritiva, centrando-se na elaboração e execução de um plano de ação desenvolvido pela equipe pedagógica do Centro Infantil Eugênia Palhares. O plano foi elaborado com base no calendário escolar municipal e nas legislações educacionais em vigor, visando alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes legais. Quatro temáticas principais foram selecionadas para orientar os encontros de planejamento coletivo: saúde mental dos professores, interações e brincadeiras com a natureza, atribuições dos profissionais e documentação pedagógica. Esses temas foram cuidadosamente definidos a partir de uma análise das necessidades institucionais e do amparo legal, como a Lei Complementar 185/2021, que regula as funções dos profissionais da educação infantil. Adicionalmente, os encontros foram enriquecidos com rodas de diálogo, dinâmicas participativas e práticas de relaxamento, proporcionando uma abordagem mais holística e colaborativa no processo de formação e aprimoramento docente.

3 Fundamentação Teórica

Este trabalho se apoia em dois eixos teóricos centrais: a formação continuada de professores e o bem-estar docente, ambos essenciais para a qualidade da educação infantil. A

[193]Centro Infantil Eugênia Palhares, GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), annekarenynem@hotmail.com;
[194]Centro Infantil Eugênia Palhares, GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), pris.fot@gmail.com.

formação docente, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ressalta a importância de proporcionar condições adequadas de trabalho e tempo para o planejamento pedagógico. Conforme destaca Tardif (2012), os saberes docentes são essenciais para a construção de práticas pedagógicas eficazes e significativas, sendo a formação contínua vital para o desenvolvimento profissional dos educadores. A Lei nº 9.394/1996 (LDB) reforça essa necessidade ao garantir que 1/3 da carga horária dos professores seja destinado ao planejamento, fator crucial para a melhoria da prática pedagógica e a personalização do ensino às necessidades das crianças. Adicionalmente, a Lei Complementar 185/2021, do município de Parnamirim/RN, amplia essa perspectiva ao delimitar de forma clara as funções e responsabilidades de gestores, coordenadores e professores, promovendo uma gestão escolar mais democrática e participativa.

Essas ações pedagógicas e de gestão devem estar em conformidade com as legislações que visam melhorar a qualidade da educação. As políticas educacionais criam condições para que as instituições de ensino implementem práticas alinhadas às necessidades educacionais do país, promovendo não só a qualificação docente, mas também a melhoria contínua do processo educativo. Como aponta a UNESCO (2014), a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à formação e valorização dos professores, sendo indispensável para o sucesso do sistema educacional.

Assim, o plano de ação apresentado neste relato é sustentado por um conjunto de ações que buscam não apenas a qualificação do trabalho docente, mas também o fortalecimento das competências pedagógicas e a promoção de um ambiente escolar mais colaborativo e saudável. Essas medidas visam garantir a melhoria contínua da educação infantil, assegurando tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar dos profissionais envolvidos.

4 Resultados e Discussões

A execução do plano de ação trouxe resultados significativos na integração entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Nos quatro encontros realizados, cada um com uma temática específica, foi possível observar o engajamento ativo da equipe docente.

No primeiro encontro, a temática foi a saúde emocional, com a mediação de uma psicóloga convidada para palestrar sobre o assunto. Os professores participaram de atividades de relaxamento e rodas de conversa, o que permitiu um espaço de escuta e acolhimento. Essa abordagem contribuiu para uma maior conscientização sobre a importância do autocuidado e do cuidado coletivo no ambiente escolar.

O segundo encontro abordou o tema das interações e brincadeiras com a natureza, destacando sua importância no desenvolvimento infantil. A exploração de espaços naturais em pequenos grupos proporcionou momentos de reflexão sobre a necessidade de construir uma escola que vá além das salas de aula, ampliando as possibilidades pedagógicas por meio do contato direto com o meio ambiente.

O terceiro encontro, com o tema "Conhecendo as atribuições dos profissionais do CMEI", teve como objetivo discutir e alinhar as funções de cada profissional da instituição, conforme estabelecido na Lei Complementar 185/2021 e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A dinâmica ajudou a esclarecer papéis e responsabilidades, fortalecendo o trabalho em equipe.

O quarto e último tema, documentação pedagógica, embora ainda não abordado na prática, gera uma expectativa positiva. O encontro visa discutir a importância da documentação pedagógica como ferramenta de reflexão sobre o trabalho docente e de acompanhamento do desenvolvimento das crianças

5 Considerações Finais

O relato de experiência evidencia que a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e formação docente é crucial para a promoção de uma educação infantil de qualidade. A equipe pedagógica demonstrou que, ao organizar um plano de ação alinhado à legislação vigente e focado no bem-estar e capacitação dos professores, é possível desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que atendam às demandas das crianças e fortaleçam o trabalho coletivo. A continuidade dessas ações, com foco na formação continuada e no apoio à saúde mental dos educadores, representa um avanço significativo para a educação infantil no contexto do município.

Palavras-chave: educação infantil; políticas públicas; formação docente; planejamento pedagógico.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

PARNAMIRIM (RN). **Lei Complementar nº 185, de 08 de abril de 2021**. Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino de Parnamirim e dá outras providências. Leis Municipais, Parnamirim, RN, 08 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação.** Educação para Todos: um compromisso renovado. Paris: UNESCO, 2014.

REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM CRECHE DO/NO CAMPO

Celiane Oliveira dos Santos[195]

1 Introdução

Este texto busca refletir sobre o atendimento de bebês e crianças bem pequenas em creches do/no campo. A presente análise é parte de uma pesquisa de Doutorado na área de Educação, que investigou os principais fatores que condicionam a demanda e a oferta de atendimento de bebês em creche do/no campo, a partir das perspectivas das famílias, representantes de movimentos sociais e gestores da Educação Infantil municipal, e suas repercussões na efetivação do Direito à Educação no contexto de uma comunidade de pescadores artesanais do Ceará. Segundo Silva, Madlum e Araújo (2012), os bebês que residem em áreas rurais enfrentam um duplo processo de silenciamento, tanto em função de sua idade quanto por sua vinculação com o meio rural. Assim, abordar a questão dos bebês e das crianças bem pequenas do campo implica também em discutir as diversas concepções sobre o campo, trazendo para o centro do debate uma visão que inclua os sujeitos desse contexto e considere as dinâmicas sociais específicas que constituem a vida no/do campo (Caldart, 2002).

Para Silva, Pasuch e Silva (2012), um dos maiores desafios para assegurar o direito à Educação Infantil para bebês e crianças pequenas do campo é conciliar os princípios orientadores gerais da Educação Infantil com as formas específicas de atendimento em diferentes contextos territoriais. Embora os princípios sejam os mesmos para todas as crianças do país, tanto as que vivem na cidade quanto as que vivem no campo, com o objetivo de garantir igualdade de direitos e um atendimento de qualidade, as formas de implementação desses princípios em diferentes contextos precisam estar intimamente conectadas à realidade e à dinâmica de vida das crianças e suas famílias, especialmente no caso das áreas rurais.

Nesse sentido, é fundamental ouvir as famílias, considerar os modos de vida dos bebês e das crianças pequenas e entender os significados atribuídos ao atendimento na Educação Infantil tanto pelos profissionais quanto pelas famílias. Esses elementos formam um conjunto que deve ser levado em conta ao se desenvolverem propostas para a Educação Infantil do/no Campo, especialmente no que diz respeito ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas em creches.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em uma comunidade de pescadores artesanais no estado do Ceará. Com o objetivo de apreender o fenômeno em estudo, diferentes procedimentos e formas de registro foram combinados para a construção do material empírico. Os procedimentos metodológicos empregados incluíram observação direta, entrevistas semiestruturadas com famílias, profissionais, gestoras(es) da educação municipal e representantes de movimentos sociais, além da análise documental. Para o registro da pesquisa de campo, foram utilizados o diário de campo, gravações em áudio e fotografias.

A partir da escuta das famílias, identificamos que, entre outros fatores, a presença do Programa Criança Feliz – PCF (Brasil, 2016) interfere diretamente na demanda por

[195]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), celianeoliveira@uern.br.

atendimento em creches no território rural pesquisado. Em um cenário marcado por extrema desigualdade em relação à oferta e ao acesso à Educação Infantil no Brasil, sobretudo à creche nas áreas rurais, o PCF figura como uma política alternativa (Rosemberg, 2003; Campos e Campos, 2012) priorizada pelos governos federal e estadual, como no caso do Ceará. Nesse sentido, é essencial examinar os impactos desse programa nos territórios rurais, considerando, entre outros aspectos, suas implicações para a consolidação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil, com especial atenção ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches do/no campo.

No município onde está localizada a comunidade pesquisada, o atendimento em creche é oferecido a partir dos dois anos de idade. Para a faixa etária de 0 a 2 anos, foi identificado o "atendimento" promovido pelo PCF, o que demandou uma análise mais aprofundada. A presença desse programa em um território sem atendimento de bebês em creche nos levou a investigar detalhadamente sua estrutura, funcionamento, concepções e ações. Os resultados apontaram para um atendimento precário, que revela o ressurgimento de políticas familiaristas e domiciliares como uma tentativa de compensar a ausência de creches, especialmente nas áreas rurais.

Verificou-se que o PCF pode, de fato, dificultar a vida das mulheres e impactar negativamente o acesso à creche. Por um lado, a seleção das mães como principais sujeitos a serem treinados pode reforçar a noção de que o cuidado é uma função exclusiva das mulheres, vinculada a papéis de gênero. Isso afeta diretamente as mães, que já se encontram sobrecarregadas, ao serem responsabilizadas por executar as atividades propostas pelas visitadoras, sem contar com apoio ou acompanhamento na maior parte do tempo. Por outro lado, uma vez que o PCF constitui a única iniciativa do município voltada para bebês e crianças de até dois anos, sua atuação pode obscurecer a real demanda por atendimento na Educação Infantil, particularmente em creches. Essa situação impacta diretamente o Direito à Educação dos bebês, das crianças pequenas e de suas famílias, especialmente nos territórios rurais.

Por fim, em um cenário onde as famílias se encontram em situação de vulnerabilidade social e enfrentam uma quase total ausência do poder público no que diz respeito às políticas públicas para a infância, o programa é percebido como algo positivo pelas famílias. Elas expressam o desejo de que as visitas domiciliares ocorram com mais frequência e, em alguns casos, chegam a confundir o trabalho das visitadoras com "aulas". Isso indica que esse tipo de programa afeta a demanda ao amortecer os efeitos da ausência de creches, enfraquecendo as lutas das famílias pela oferta desse serviço.

Palavras-chave: educação infantil do/no campo; creche; bebês; Programa Criança Feliz.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016**. Institui o Programa Criança Feliz e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 out. 2016.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002. p. 18-25 (Coleção Por uma Educação do Campo, 4).

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileiras e de outros Países latino-americanos. *In*: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (orgs.). **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 9-30.

ROSEMBERG, F. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. *In*: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente, Brasília, 2003. **Anais**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-81.

SILVA, A. P. S.; MADLUM, L. V.; ARAÚJO, M. O. Uma pergunta (im)pertinente: qual o lugar da criança de 0 a 3 anos nos assentamentos rurais? *In*: SEVERI, F. C.; ANDRADE JÚNIOR, J. R. P.; SILVA, A. P. S. (orgs.). **O agrário e o ambiental no século XXI:** estudos e reflexões sobre a reforma agrária. Curitiba: CRV, 2012. p. 137-150.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS: UM ESTUDO ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ana Beatriz da Silva Bezerra[196]
Carlos Alencar de França[197]
Fádyla Késsia Rocha de Araújo[198]

1 Introdução

Atualmente, na educação das infâncias, traz-se a perspectiva da criança como um sujeito de direitos que em suas interações "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, p. 12, 2009). Muito se fala sobre a produção de cultura dentro da educação das infâncias, mas pouco se vê a inserção cultural dentro das escolas de Educação Infantil, principalmente pela limitação que ocorre a partir da apropriação de determinadas culturas. Sendo ainda o acesso cultural das crianças bastante engessado e regrado. É preciso que a criança possa ser oportunizada a vivenciar as culturas em todas as suas dimensões, pois a criança "Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura." (Lima, Moreira e Lima, 2014, p. 99-100). Para que, de fato, a diversidade cultural seja inserida, trabalhada e efetivada dentro da escola, se faz necessário uma análise das políticas públicas educacionais que amparam a cultura nas escolas. Portanto, faz-se necessário um currículo que, acima de tudo, leve em consideração a diversidade cultural, o contexto social e a produção da cultura dentro das escolas das infâncias. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir um estudo sobre as políticas públicas educacionais voltadas à diversidade cultural dentro da educação das infâncias, trazendo como metodologia uma análise documental e bibliográfica, desenvolvidas com uma abordagem qualitativa de pesquisa.

2 Metodologia

O determinado trabalho ancora-se em Lima, Moreira e Lima (2014) e Gomes (2003), uma vez que os autores evidenciam as crianças como sujeitos produtores de cultura e a escola como um espaço de expressão cultural.

O trabalho encontra-se organizado com uma análise acerca de pesquisas bibliográficas e de documentos normativos como a BNCC, LDB e as DCNEI. O mesmo originou-se das inquietações e preocupações acerca da inserção cultural nas escolas das infâncias, trazendo um estudo sobre as políticas públicas educacionais e sua efetivação dentro das escolas.

3 Fundamentação Teórica

[196]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), ana.bezerra06216@alunos.ufersa.edu.br;
[197]Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), karlosalencar55@gmail.com;
[198]Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), fadyla.araujo@ufersa.edu.br.

A criança é apresentada como um ser social, histórico e produtor de cultura. A partir desse sujeito e de suas interações com os adultos e seus pares, é possível conhecer e explorar a cultura por meio das experiências e vivências de cada criança (Lima, Moreira e Lima, 2014).

Dessa forma, a escola deve se constituir como um espaço de expressão cultural, onde é possível vivenciar a diversidade de maneira ampla, posicionando-se como uma mediadora para que os alunos conheçam e experimentem diferentes culturas e a diversidade presente em cada uma delas. "A escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças. Ela é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos" (Gomes, 2003, p. 74).

4 Resultados e Discussões

A partir dos estudos realizados, observamos a necessidade de que as políticas públicas educacionais voltadas para a diversidade cultural sejam efetivamente implementadas nas escolas. Para isso, é fundamental um estudo mais aprofundado dos documentos que orientam as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, encontramos apenas pequenos trechos que abordam a diversidade cultural, como: "A prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade" (Brasil, 2018, p. 36). Esse trecho ressalta a importância de trabalhar com o diálogo e a diversidade cultural. A BNCC menciona novamente a cultura ao tratar dos direitos de aprendizagem: "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, que utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e as diferenças entre as pessoas" (Brasil, 2018, p. 38). No entanto, observa-se que o enfoque da diversidade cultural na BNCC ainda é muito limitado, especificamente no caso da educação infantil.

Ao trazer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), observa-se que ela abrange de forma mais ampla a diversidade cultural, em relação à BNCC. Isso é evidente no Art. 1º, que afirma: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996, p.8). A LDB aprofunda essa questão no Art. 26: "Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil, 1996, p.19), reforçando a presença da diversidade cultural no documento.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a abordagem é mais breve em comparação com a LDB. Nos seus princípios, destacam-se os valores éticos, estéticos e pedagógicos: "Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais." (Brasil, 1999, p.16). No campo pedagógico, a diversidade cultural é abordada com ênfase no "reconhecimento, valorização,

respeito e interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação." (Brasil, 1999, p. 21).

5 Considerações Finais

A partir do que foi observado, embora os documentos oficiais como a BNCC, a LDB e as DCNEI tragam a importância da diversidade cultural na educação infantil, a abordagem ainda é bastante limitada e precisa ser mais efetiva e levada para o chão das escolas, através de práticas pedagógicas que a evidenciem. A inclusão cultural é mencionada em alguns trechos dos documentos, mas ainda há uma carência de políticas públicas que promovam de forma consistente essa diversidade no ambiente escolar. Para que a inserção cultural seja realmente implementada, é necessário que as políticas educacionais aprofundem a articulação entre os documentos normativos e as práticas cotidianas das escolas, garantindo uma educação que valorize e respeite a pluralidade cultural desde a infância.

Palavras-chave: educação infantil; diversidade cultural; políticas educacionais.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

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

BRASIL. MEC. **Lei n. 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural**. *In*: SEMTEC. Diversidade na educação - reflexões e experiências. Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003.

LIMA, José Milton de ; MOREIRA, Tony Aparecido ; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as crianças e suas culturas. *In:* **Revista Contrapontos Eletrônica**, Vol.14, n. 1, p. 95-110, jan/abr. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Chaves/Downloads/5034-15795-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 28/09/2024.

PAULO FREIRE E AS CURIOSIDADES CRIANCEIRAS: TECENDO AUTONOMIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Claudia Bezerra Trindade[199]
João Victor da Silva Souza[200]
Mayk Rodrigues de Souza[201]

1. Atando começos…

"Voltar-me sobre a minha infância remota é um ato de curiosidade necessário" (Freire, 2021, p. 41), é nesse recorte afetuoso, o qual permeia a nossa motivação, que iniciamos este trabalho, produto dos encontros e discussões realizadas pelo Núcleo de Estudos Freirianos - NEF da UFERSA Angicos. Nossas discussões têm se ancorado nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, dando ênfase nas suas relações com a(s) infância(s) e a conservação da curiosidade enquanto autonomia das crianças na Educação Infantil.

Embora o educador não tenha deixado escritos sobre a Educação Infantil, seguimos amparados pelas discussões em Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis (Freire, 2021) e em Pedagogia da Autonomia, também de Freire (1996). Obtivemos a oportunidade de refletir em Paulo Freire sobre a curiosidade e a autonomia das crianças, sobretudo aquelas que estão na Educação Infantil. Desta forma, fazendo a relação entre as proposições de Paulo e a curiosidade crianceira que lhe acompanhou até a sua fase adulta.

Sob a luz de uma metodologia de natureza bibliográfica, este resumo propõe um convite aos docentes para refletir a articulação entre a pedagogia freiriana emaranhada às curiosidades e autonomias que perpassam o repertório das criancices na Educação Infantil.

2. Cultivando as curiosidades crianceiras

> Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (Freire, 1996, p. 44).

Quantas perguntas cabem na curiosidade de uma criança? É semeando esta pergunta que cultivaremos a sensibilidade em cuidar e interagir com as indagações crianceiras. Freire (1996) lampeja o direito à curiosidade e propõe um viés intrínseco entre educadores(as) e educandos(as), assumindo-se enquanto *epistemologicamente curiosos.* Em vida, apesar de não ter escrito para as infâncias, seu posicionamento foi abrangente e humanístico, olhando para os sujeitos enquanto *gente*. Assim, ressignificamos aqui a epistemologia da curiosidade em Freire para o público infantil, no movimento entre educadores(as) e crianças.

[199]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Núcleo de Estudos Freirianos - NEF, maria.trindade@alunos.ufersa.edu.br;
[200]Universidade Federal Rural do Semi-árido, campus Angicos, Núcleo de Estudos Freirianos - NEF, joao.souza37488@alunos.ufersa.edu.br;
[201]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Assú, Núcleo de Estudos Freirianos - NEF, maykrodrigues514@gmail.com.

> Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos. (Freire, 1985, p. 26).

A criança perguntadeira, quando compreendida e incentivada, enquanto consegue desenvolver a sua curiosidade, ali também é respeitada em sua meninice. Do contrário, a curiosidade domesticada, para Freire (2021, p. 44), desenvolve a memorização mecânica. Com isso, para onde vamos enquanto tivermos em vista mecanizar as curiosidades crianceiras? O educador nos convida a refletir que "O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar [...]". Se a curiosidade, então, alcança esse prisma, por que há resistência no ato de não regar e cultivar as curiosidades crianceiras?

Na semeadura do pensar e interessar-se pela arte de perguntar das crianças, o fazer/ser docente deve ser regado cotidianamente pela aproximação à curiosidade espontânea e à curiosidade epistemológica, distanciando-se da curiosidade domesticada. Se plantarmos práticas distópicas, cultivaremos opressões, mecanizações e de 'descuriosidades'. Longe disso, pensemos então em práticas, não para, mas com as crianças, de forma dialética, inquieta, indagadora, que eleve e floresça as curiosidades crianceiras.

3. Educação Infantil: lugar de tecedura das autonomias

O território da primeira etapa da educação básica se estabelece como lugar de vivências e experiências que perpassam as nossas vidas. É nesse espaço que a liberdade atravessada na criatividade e curiosidade precisam ser estimuladas; cuja tecedura é concebida, a partir do conjunto entre as perguntas e autonomias. Essa etapa, tão singular e cheia de tantos sentidos, está indissociada das indagações, assim pensa Kohan (2021, p. 53):

> [...] por essas razões, pensamos que uma educação de verdade é uma educação na pergunta e no perguntar e, por isso, ela é também uma educação infantil [...] desse modo, uma pedagogia da pergunta devém uma pedagogia da infância, para a infância, com a infância, desde a infância através da infância.

Sendo a infância e consequentemente a Educação Infantil, lugares nos quais a criança tem contato com novas experiências, hábitos diferentes, pessoas diferentes e em realidades diferentes, a sua curiosidade de mundo merece ser despertada. Nisso, a criança passa a ser perguntadeira, indagadora, numa tentativa de descobrir suas inferências e conjecturas. Isso então dá ação e significado às suas autonomias. Paulo foi uma dessas crianças indagadoras e hipotetizadoras: "Exercitava-me assim, desde cedo, na busca da razão de ser dos fatos" (Freire, 2021, p. 61).

Para que o interesse dos educandos - especialmente as crianças - seja despertado numa investigação, se faz necessária uma motivação: a curiosidade é uma dessas possibilidades (Barbosa, 2008). Compete aos educadores e educadoras assegurar situações que oportunizem o despertar da curiosidade das crianças, sempre com foco no seu desenvolvimento e autonomia.

4. Considerando esperançamentos…

Nas andanças finais desta escrita, não em despedida, mas buscando pontos de partida, para provocar *inéditos-viáveis,* reafirmamos a conservação das curiosidades crianceiras pensando na Educação Infantil como território de cultivo e emancipação das autonomias nas infâncias. Imaginemos, pois, o que seria da prática docente sem a singularidade do perguntar das crianças? Aproximemos as palavras de Einstein nos esperançamentos: "Não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas". É preciso e urgente romper as dialogicidades limitadas e mecânicas, de modo que a fluidez dos saberes, conhecimentos, imaginabilidades, inventividades e expressividades nos diversos repertórios crianceiras sejam garantidas com significações. Assim, o que deve nos mover enquanto educadores e o que pode alvorecer as vivências na Educação Infantil não é apenas o que está dito, ou seja, respondido, mas o que é perguntado. Desse modo, seguiremos tecendo práticas potentes e cultivando criancices com *curiosidades espontâneas* e *epistemológicas* e de autonomias.

Palavras-chave: Paulo Freire; curiosidade; autonomia; docência; educação infantil.

Referências

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei no 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68p.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire:** um menino de 100 anos. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Brasil: Penso, 2008.

GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS (2009-2024)

Maria Olindina Dantas[202]
Denise Maria de Carvalho Lopes[203]

1 Introdução

O presente artigo analisa a produção científica acerca da gestão na Educação Infantil a partir da publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), que assume a compreensão da gestão como um dos constitutivos da qualidade da educação de crianças de zero a cinco anos (Zabalza, 1998). Essa compreensão afirma a gestão como uma das práticas fundantes da organização e funcionamento das instituições educacionais, envolvendo decisões e ações coletivas que orientam seus processos e resultados visando a uma educação de qualidade (Libâneo, 2006).

2 Metodologia

Como parte de um estudo mais amplo que se encontra em andamento acerca do papel da gestão na construção da qualidade da Educação Infantil, a presente discussão tem base em uma pesquisa de natureza bibliográfica, com o levantamento de teses e dissertações publicadas entre os anos de 2009 a 2024, nos portais eletrônicos Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, a partir dos descritores: Educação Infantil, Gestão, Qualidade.

3 Fundamentação Teórica

A educação como um direito da criança está na Constituição Federal de 1988, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) como primeira etapa da Educação Básica, com função pedagógica de educar-cuidar e de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Nessa perspectiva, a gestão das instituições passa a ser compreendida como conjunto de decisões e ações coletivas - democráticas e participativas - que visam a garantia da função-finalidade das instituições, como afirma Libâneo (2006) e Lück (2017). Na Educação Infantil, a gestão assume centralidade como dimensão constitutiva da qualidade das práticas desenvolvidas tendo em vista sua finalidade junto às crianças e à sociedade (Zabalza, 1998).

4 Resultados e Discussões

[202]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), integrante do grupo de pesquisa CRIANCE.
[203]Profa Dra. vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), coordenadora do Grupo de Pesquisa CRIANCE.

Mediante a busca nas plataformas e com os descritores citados, foram identificados sete trabalhos - duas dissertações, duas teses e três artigos, publicados entre os anos de 2011 a 2023, apresentados na tabela a seguir.

Tabela 1 - Teses e Dissertações (2009-2024)

AUTORA	TÍTULO	INST.	TIPO	ANO	PORTAL
TOMÉ, Marta Fresneda	A educação infantil foi para a escola, e agora?: ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil	UNESP	T	2011	BDTD
FLORES, Vanessa Medianeira da Silva	A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil	UFSM	D	2014	BDTD
GALDINO, Luciana	Gestão institucional na educação infantil	UFES	D	2016	BDTD
SOUSA, Sandra Zákia PIMENTA, Cláudia Oliveira.	Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros	UFRGS	A	2018	CAPES
WOYTICHOSKI Cristiane Aparecida	O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica	UEPG	T	2019	BDTD
SANTOS, Audry Marinho dos	Os principais desafios e perspectivas da gestão escolar na Educação Infantil	-	A	2020	CAPES
RODRIGUES, Karolayne LIRA, Cinthia	A gestão escolar: relações entre prática pedagógica e qualidade na Educação Infantil	-	A	2023	CAPES

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

As pesquisas de Woytichoski (2019), Santos (2020) e Rodrigues e Lira (2023), analisam a atuação, os desafios e as possibilidades do trabalho da gestão escolar na Educação Infantil. Santos (2020) aponta diversas questões relacionadas à qualidade das práticas pedagógicas, condições de trabalho das instituições e formação continuada. Rodrigues e Lira (2023) reforçam a necessidade de adoção de uma postura reflexiva, embasada nos princípios

da gestão democrática. Já Woytichoski (2019) aponta alguns desafios vivenciados, como o discurso da qualidade fincado no neoliberalismo, a persistência do fazer pedagógico ignorando os direitos das crianças sob a justificativa do excesso de burocracia institucional no cotidiano.

Flores (2014) fez uso de questionário objetivando investigar os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática. Como resultados, Flores (2014) aponta que a participação efetiva dos pais e/ou responsáveis é um dos principais desafios a serem superados por uma gestão democrática e de qualidade.

A pesquisa de Galdino (2016) buscou conhecer a atuação da gestão escolar na prática. Com a aplicação de questionário junto a gestoras de CMEIs, analisou o perfil, as atribuições e a formação continuada, com aporte em Bakhtin reconhecendo a importância dos sujeitos na sua singularidade e dando voz aos/às gestores(as) que atuam nas instituições de EI. Nessa mesma perspectiva, Souza e Pimenta (2018) analisam a avaliação da Educação Infantil em articulação com a gestão, com foco nas avaliações implementadas pelos municípios. As autoras concluem que a avaliação auxilia a gestão na organização da oferta e atendimento de qualidade.

Tomé (2011) investiga a viabilidade de ensaiar uma teoria para a gestão de creches e pré-escolas públicas brasileiras, a partir da produção legal e científica sobre gestão educacional e educação infantil, utilizando a Análise de Conteúdo (Bardin, 1995). Os resultados mostraram que o padrão de gestão presente em creches e pré-escolas brasileiras, na primeira década do século XXI, promove uma gestão institucional semelhante à encontrada nas escolas dos demais níveis da educação básica, sem considerar a especificidade da EI.

5 Considerações Finais

A produção analisada evidencia a necessidade de ampliação de pesquisas que tematizam a Gestão Educacional no contexto da Educação Infantil, considerando a função sociopolítica e pedagógica da etapa e, ao mesmo tempo, as especificidades das crianças e da decorrente diferenciação dos modos de organização e funcionamento das instituições que as atendem, com sua finalidade de educar-cuidar e de promover seu desenvolvimento integral como sujeitos humanos em fase inicial de vida e desenvolvimento.

Palavras-chave: gestão escolar; educação infantil; produção científica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** MEC/SEB, Brasília-DF, 2006.

FLORES, Vanessa Medianeira da Silva. **A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

GALDINO, Luciana. Gestão institucional na educação infantil. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização Coleção docência em formação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

RODRIGUES, Karolayne; LIRA, Cinthia. A gestão escolar: relações entre prática pedagógica e qualidade na Educação Infantil. **Revista Vox Metropolitana**, v. 8, p. 16-31, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.48097/2674-8673.2023n8p02. Acesso em: 20 set. 2024.
SANTOS, Audry Marinho dos; ALVESZ, Nátaly Marinho dos Santos. Os principais desafios e perspectivas da gestão escolar na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, ed. 1, v. 4, p. 16-30, 2020.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros. **Educação e Realidade,** v. 43, p. 1277-1300, 2018.

TOMÉ, Marta Fresneda. A educação infantil foi para a escola, e agora?: ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida. O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES NO COTIDIANO DA CRECHE

Francisca Soraya Rodrigues de Macedo Farias[204]
Maria Valéria Pareja Credidio Freire Alves[205]

1 Introdução

Este texto tem como finalidade apresentar e refletir o percurso da formação intitulada "O Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: possibilidades no cotidiano da creche". A referida formação foi organizada pelo Departamento de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação do Natal, e teve como objetivo ampliar a compreensão das práticas pedagógicas dos docentes e coordenadores pedagógicos que atuam com crianças de 0 a 3 anos.

2 O que compreendemos por Formação continuada?

Na perspectiva da discussão de António Nóvoa (1995), compreendemos que a formação continuada de profissionais que atuam na Educação Infantil ganha centralidade na produção teórica e nas políticas educacionais a partir da definição constitucional da criança como cidadã e sujeito de direitos, das definições da LDB de 1996 em relação à sua função pedagógica e ao reconhecimento dos adultos responsáveis por esse trabalho como profissionais com formação mínima e, por fim, do reconhecimento científico da formação docente como um dos fatores de promoção de qualidade da educação.

Reiteramos que a formação continuada é um processo de apropriação de saberes plurais pertinentes à docência que se constituem de modo socio-relacional, dialógico, epistemológico, no qual, o profissional que atua na Educação Infantil em formação continuada, é sujeito que se apropria e produz conhecimentos em situações que entrelaçam sua vida pessoal e profissional.

A partir desse entendimento, o Departamento de Educação Infantil, defende que os processos formativos articulem profissão e formação, valorizando o conhecimento do professor e, ao mesmo tempo, assegurando oportunidades de reflexão e teorização da própria prática (Nóvoa, 1995).

A formação continuada do profissional que atua na Educação Infantil, não é uma prática recente da Secretaria Municipal de Educação do Natal (SME-Natal). Ao longo do tempo, entre as mudanças de gestão pública em nível federal e municipal, e conforme as próprias demandas sociais e concepções teóricas vigentes, a formação desses profissionais foi assumindo diferentes contornos metodológicos que imprimiram maior ou menor grau de sistematicidade a fim de atender as demandas advindas das unidades de ensino.

Neste sentido, o Departamento de Educação Infantil sempre teve em seus princípios a promoção de formações objetivando a construção de uma Educação Infantil direcionada para

[204]Rede Municipal de Natal, GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), sorayarmf@gmail.com;
[205]Rede Municipal de Natal, GT 6 - Educação Infantil, Políticas, Gestão e Formação de Professores(as), valeriacredidio@gmail.com.

o atendimento das necessidades da criança, sendo esta o centro de todo o trabalho. Assim, a formação continuada destinada aos coordenadores pedagógicos e docentes que atuam com as crianças de 0 a 3 anos, respectivamente nas turmas de berçários I e II, e níveis I e II (Resolução nº 004/2007 - CME), surge da necessidade de atender a demanda formativa que considera as especificidades do trabalho pedagógico com a criança nesta faixa etária.

Os coordenadores e docentes participantes da formação foram organizados em seis turmas, distribuídas nos três turnos para atender a demanda. Neste processo foram envolvidas sete formadoras, que atuam como assessoras pedagógicas no Departamento de Educação Infantil, para o planejamento e desenvolvimento da formação continuada com carga horária de 30h. O plano formativo construído pelas formadoras, contempla temas específicos, com fundamentação teórica, observando e considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Instituições que atendem Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.

3 Como se desenvolveu a formação continuada?

No percurso metodológico, optamos por utilizar questões problematizadoras para instigar o conhecimento prévio dos participantes, tematização da prática e discussão dialógica.

Para a fundamentação teórica, fizemos opção pelas referências que ressaltam a necessidade de desenvolver um trabalho docente que promova a aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, por meio de atividades planejadas e intencionais.

Recorremos a Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.71), para a discussão da infância:

> […] como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças.

Moreira e Nista-Piccolo (2012) nos ajudaram a pensar como se dá o desenvolvimento de uma criança, como uma evolução contínua ao longo de um ciclo vital, mas que acontece em diversas dimensões: cognitiva, motora, afetiva e social. E que essa evolução nem sempre se apresenta de forma linear, pois não se processa apenas pelos aspectos biológicos ou genéticos, mas também sofre influência do meio ambiente. O que eles defendem é que a cultura que permeia o contexto em que o sujeito vive pode se transformar no cenário da evolução do bebê ao idoso. Discutem que a aprendizagem acontece por meio de uma interação social somada às oportunidades de experiências significativas que o indivíduo vivencia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos auxiliou a compreender o que é imprescindível na constituição de proposta(s) para a educação dos bebês em espaços de vida coletiva: a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos; a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural e que procure construir a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças; a valorização das relações interpessoais, da convivência entre as crianças e destas com os adultos, pois são essas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada criança.

Na defesa de que os processos formativos articulem profissão e formação, valorizando o conhecimento do professor e, ao mesmo tempo, assegurando oportunidades de reflexão e teorização da própria prática, utilizamos situações problemas para a análise e reflexão no

coletivo com as cursistas. A situação escolhida foi "A vida como ela é…", do livro Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação (Ortiz e Carvalho, 2012. p. 79). O texto apresenta uma rotina que não atende as especificidades e necessidades das crianças. Divididos em pequenos grupos, os participantes fizeram a leitura e análise da situação descrita, relacionando com a rotina vivenciada pela criança em um dia na Instituição de Educação Infantil. Em seguida, apresentamos a segunda parte do texto, intitulado "A vida como ela pode ser…", onde a autora apresenta a mesma rotina, no entanto, com uma abordagem diferente, tendo a criança como o ponto central do trabalho, em todos os momentos vividos. Em cada uma das turmas, os debates ocorreram de forma interativa, com a participação efetiva, dialogando sobre as suas vivências e experiências como docentes ou no papel de coordenadoras pedagógicas.

Dando continuidade, a temática seguinte fez referência a organização dos espaços, tempos, materiais e relações no trabalho pedagógico na creche: o olhar sobre a organização dos espaços (cantinhos na sala da creche) e os tempos de espera. A partir de imagens selecionadas previamente pelas formadoras, foi proposta uma vivência em grupo e, no primeiro momento, fizeram observações e análise de diferentes espaços, tais como: leitura, brincadeira, musicalização, natureza e arte.

O planejamento pedagógico na Educação Infantil foi o tema discutido nos dois últimos encontros. A partir dos instrumentos de planejamento trazidos pelas coordenadoras e docentes para apreciação no coletivo, analisamos e refletimos a prática do planejamento na perspectiva do currículo organizado por campos de experiências.

Essa temática foi fundamentada a partir das discussões de Ostetto (2000). A autora ressalta que o planejamento compreendido na ação: prever, fazer, registrar e avaliar, para então seguir planejando-replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo.

Nesse sentido, a discussão caminhou para a necessidade de revisitar Barbosa (2006) para compreender melhor, a rotina na Educação Infantil. e dessa forma, a autora afirma que a rotina é prática cultural e pedagógica - a rotina educa. E ainda enfatiza que os momentos de atenção com a criança podem ser organizados em atividades coletivas e em pequenos grupos, individualizadas, conduzidos pelo docente e de escolha da criança. Deixa claro o papel do professor, nesses momentos, na mediação a partir do acompanhamento do docente à criança em todas as situações, dos registros, da intencionalidade pedagógica, do professor de crianças e não de alunos, da importância de pensar as vivências como linguagens e não como conteúdos e da valorização da construção da experiência pela criança e não como transmissão.

Durante os encontros promovidos pela formação, um dos pontos que mais nos chamou a atenção foi a intensa troca de experiências entre os participantes, com relatos dos coordenadores pedagógicos e docentes do cotidiano em turmas de creche nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Podemos notar as inquietações, provocadas pelas discussões, em cada participante, nos seus relatos, durante a formação. Em um dos relatos a participante ressalta o papel do educador infantil junto à criança: "Despertou que o papel do educador infantil é essencial para assegurar um ambiente acolhedor, seguro e propício à aprendizagem da criança, não perdendo de vista que é fundamental o planejamento pedagógico flexível e adaptado às necessidades e interesses das crianças (Flor)."

Outros relatos também destacam o papel do educador infantil, conforme descritos abaixo:

> "...é essencial que o educador tenha um olhar diferenciado para o comportamento e as vontades da criança, proporcionando-a sentir-se confiante e segura, obtendo, assim, resultados significativos em suas aprendizagens (Jardim)."

> "…ficou claro que não apenas estrutura física ou questões socioculturais nos distingue, mas apesar da bravura e criatividade que professoras se adequam à realidade, muito caminho trilhado por conhecimento ainda deve ser desbravado (Orquídea)."

Nesse lugar, entre o que já se sabe e o que se tem condições de aprender, é que se encontra o papel do professor, um lugar de mediador. O lugar de quem respeita e entende a criança como um ser único em fase própria de desenvolvimento. Portanto, preocupa-se em acolher, em organizar ambientes interessantes, significativos e favoráveis para uma infância bem vivida.

Outro tema bastante recorrente nos relatos diz respeito à formação em si, ao tempo destinado ao estudo e troca de experiências entre educadores infantis.

> "Os momentos formativos são de essencial importância para que a competência profissional se desenvolva e garanta o norte das ações pedagógicas de acordo com os documentos e leis que regem a educação brasileira (Jasmim)."

> "São formações como esta que se tem oportunidade de repensar caminhos, repensar a prática (Lavanda)."

> "Durante a formação, de uma forma prática dentro de uma proposta leve, esta formação trouxe momentos de trocas de experiências e ampliou o conhecimento sobre o cotidiano da creche (Tulipa)."

A formação continuada, segundo Oliveira (2005), é processo contínuo e sistemático, no qual a teoria instrumentaliza a prática educativa e esta, por sua vez, oferece condições de aprofundamento teórico, mediante revisões e problematizações. Ademais, acrescenta que a formação continuada do professor de criança pequena é fundamental para a qualificação de ações que acontecem no âmbito escolar. Por conta dessa importância, "[...] passa a ter seu lugar na escola visando à atualização, ao aprofundamento dos conhecimentos profissionais e ao desenvolvimento da capacidade e da reflexão sobre o trabalho educativo" (Oliveira, 2005, p. 38).

Nessa perspectiva, a autora defende que,

> [...] cabe aos sistemas de ensino, não só garantir aos educadores acesso aos cursos de habilitação conforme define a lei, como também assegurar espaços e tempos na rotina escolar, para a realização de práticas sistemáticas de estudo, troca de experiências, discussões e planejamento coletivo das atividades (Oliveira, 2005, p. 38).

Nessa perspectiva, quanto ao planejamento, alguns relatos se destacam nos registros, abordando as especificidades e tendo, sempre, a criança como protagonista de todo o trabalho realizado.

> "Pensar em propostas que possibilitem o uso do tempo e do espaço de forma que a professora sempre esteja presente como observadora, é fundamental para que as crianças sejam sujeitos ativos em suas aprendizagens (Girassol)."
>
> "...o planejamento e a organização de tempos e espaços, com uma rotina e os ambientes de aprendizagem intrinsecamente atrelados aos modos como as interações são tecidas e despontam certa autonomia que as crianças têm para escolherem materiais e estabelecerem relações entre si e com os adultos, numa referência de família e escola (Bromélia)."
>
> "Despertou que o papel do educador infantil é essencial para assegurar um ambiente acolhedor, seguro e propício à aprendizagem da criança, não perdendo de vista que é fundamental o planejamento pedagógico flexível e adaptado às necessidades e interesses das crianças (Gérbera)."

Quando as cursistas refletem sobre o processo de planejamento, nos remete a Ostetto (2000), que vê o planejamento como um processo reflexivo que precisa ser assumido no cotidiano, com uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. "O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou "portos de passagens", permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças".

4 Considerações

Adentrar na formação continuada de coordenadores pedagógicos e docentes que atuam na creche, é sentir que é preciso continuar a refletir, buscando possibilidades de intervir para que a aprendizagem e desenvolvimento das crianças envolvidas no processo educativo sejam garantidas.

Por mais desafiador que possa ser, ao desvelar as situações cotidianas da prática educativa, é possível interferir na própria maneira de pensar, agir e reagir diante dos encantos e desencantos que determinadas situações podem vir a revelar. E assim, transformar as práticas pedagógicas na jornada educativa com as crianças.

Consideramos que o caminho percorrido nesta formação continuada, através das temáticas debatidas, foi relevante e possibilitou repensar as práticas pedagógicas junto às crianças, no que diz respeito: a intencionalidade pedagógica no fazer e agir, a importância de conhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a jornada educativa e sua rotina na instituição e a organização de tempos, espaços e materiais e relações, a participação ativa nos debates e estudos propostos durante a formação, a apresentação de práticas pedagógicas desenvolvidas nas Instituições a partir dos estudos propostos, bem como, a metodologia de trabalho nesta formação que, de alguma forma, fez refletir o cuidado com o planejamento.

Concluir este processo é apenas uma das etapas do longo percurso de formação continuada que deve estar presente no cotidiano do profissional que atua na Educação Infantil. Nessa perspectiva, compreendemos que o aprender contínuo é fundamental, e deve ser pensado a partir das situações vividas pelo próprio profissional envolvido na prática educativa, da instituição como lugar de crescimento profissional permanente e da Secretaria de Educação como fundamental no processo do desenvolvimento e crescimento profissional, contribuindo para a produção de mudanças significativas na prática educativa.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Artmed. 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a distância. *In:* LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Org.). **Coleção Proinfantil.** Unidade 4. Módulo II.,. MEC, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade** : aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

CARVALHO, Silvia Pereira de Carvalho. Os primeiros anos são para sempre**.** *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade** : aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Documentação pedagógica: uma prática para reflexão e para a democracia. *In:* DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 189-207.

MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Corpo em movimento na educação infantil.** São Paulo: Telos, 2012.

NATAL (Município). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 004/2007-CME**, de 17 de dezembro de 2007. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Município do Natal, em observância às disposições da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei 5.339 de 26 de dezembro de 2001 que dispõe sobre o Sistema de Ensino do Município do Natal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Natal**, Natal, RN, 18 jan. 2008.

NATAL (Município). Secretaria Municipal de Educação. Comissão Organizadora/Departamento de Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil.** Documento Preliminar. Natal: Caule de papiro. 2018.

NÓVOA, A. (Coord.). **Professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Elvira Lima. **A incrível Aventura dos dois primeiros anos de vida.** São Paulo: Editora Inter Alia, 2021.

OLIVEIRA, Stela M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In:* MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em**

educação infantil. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-42.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012, 221 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-198.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Elaine Luciana Sobral Dantas
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).
Lattes: http: http://lattes.cnpq.br/5165822357988876.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0331-8180.
E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1935167361851222.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1791-0735.
E-mail: denisemclufrn@gmail.com

Milena Paula Cabral de Oliveira
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9849204193503636.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7331-5175.
E-mail: milenapaula@ufersa.edu.br.

Endereço
Biblioteca Orlando Teixeira (BOT)
Editora Universitária da UFERSA (EdUFERSA)
Av. Francisco Mota, 572 - Campus Leste
Bairro: Costa e Silva | Mossoró, RN | CEP: 59.625-900 | Telefone: (84) 3317-1807 | Ramal 1005
Portal: https://periodicos.ufersa.edu.br/atena/pt_BR | E-mail: periodicos@ufersa.edu.br

Composição da Obra
Dimensões: A4
Característica: Digital
Formato: PDF-A
Números de páginas: 306
Paleta de cores: Colorido
Estilo da fonte: Times New Roman



ISBN: 978-65-87108-96-4
CBL
9 786587 108964