

ENEI ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invencionices



Desenho expandido de João Guilherme Nunes Peixoto (EI - Turma 4 matutino) e de Ananda Lucena de Almeida Nóbrega (EF - 4º ano matutino).

22 a 24 de setembro de 2021

Evento on-line e gratuito

 @enei.enef.ufrn

 eneiufrn@gmail.com

 [bitly.com/7rTnc](https://bit.ly/7rTnc)

Realização



Apoio



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

ORGANIZADORES:
Danielle de Souza
Murilo Oliveira Melo
Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra

CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO
XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
E DO I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RN EDITORA

NATAL/RN

2021

1ª EDIÇÃO

www.enei.ce.ufrn.br

Realização



Apoio



Patrocínio



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – COLÉGIO DE APLICAÇÃO (NEI – CAP)**

Reitor: Prof. Dr. José Daniel Diniz Melo

Diretor do Centro de Educação: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves

Coordenadora do PPGEd: Prof.^a Dr.^a Claudianny Amorim Noronha

Diretora do NEI: Prof.^a Dr.^a Maristela de Oliveira Mosca

UFRN-NEI / Biblioteca do Núcleo de Educação da Infância
Catalogação da Publicação na Fonte

XIX encontro nacional de educação infantil e do I encontro nacional dos anos iniciais do ensino fundamental (19.: 2021: Natal, RN)

Caderno de programação e anais [recurso eletrônico] Educação das infâncias em tempos de esperança: entre telas, desafios e invenções, 22 a 24 de setembro de 2021 / Organizadores: Danielle de Souza, Murilo Oliveira Melo, Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra. – Natal, RN: RN editora, 2021.
400 p.: PDF.

Modo de acesso: www.enei.ce.ufrn.br

ISBN 978-65-994096-9-1

1. Educação de crianças. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental. I. Souza, Danielle de. II. Melo, Murilo Oliveira. III. Bezerra, Ana Karla Pessoa Peixoto. IV. Universidade Federal do rio Grande do Norte. V. Título.

Milena de Macedo Barbosa Nascimento / Bibliotecária CRB-15/381

COMISSÕES

COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO

Danielle Medeiros de Souza – UFRN
Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra – UFRN
Murilo Oliveira Melo - UFRN

COMISSÃO ORGANIZADORA

Equipe NEI-CAP

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO

Bárbara Rainara Maia Silva - UFRN
Clarice Ferreira Guimarães Diógenes – UFRN
Denise Bortoletto – UFRN
Natália Marina Dantas Cunha – UFRN
Neyse Siqueira Cardoso – UFRN
Sandro da Silva Cordeiro – UFRN

SECRETARIA

Adele Guimarães Ubarana Santos - UFRN
Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra – UFRN
Danielle Medeiros de Souza – UFRN
Murilo Oliveira Melo – UFRN
Patrícia Lúcia Galvão da Costa - UFRN

COMISSÃO CIENTÍFICA

COORDENADORES:

Dominique Cristina Souza de Sena – UFRN
Elaine Tayse de Sousa – UFRN
Janaína Speglich de Amorim Carrico – UFRN
Lucineide Cruz Araújo – UFRN
Maria da Conceição de Oliveira Andrade – UFRN
Natália Marina Dantas Cunha Marques – UFRN
Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira – UFRN

PARECERISTAS:

Adele Guimaraes Ubarana Santos – UFRN
Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan – UFRN
Blenda Carine Dantas de Medeiros – UFRN
Camila Rodrigues dos Santos – UFRN
Cibele Lucena de Almeida – UFRN
Clarice Ferreira Guimaraes Diógenes – UFRN
Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário – UFRN

Danielle Medeiros de Souza – UFRN
Denise Bortoletto – UFRN
Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão – UFRN
Elaine Santana de Oliveira – UFRN
Elaine Tayse de Sousa – UFRN
Esthephânia Oliveira Maia Batalha – UFRN
Gildene Lima de Souza Fernandes – UFRN
Gilka Silva Pimentel – UFRN
Gilvânia Maurício Dias de Pontes – UFRN
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos – UFRN
Isaura de França Brandão – UFRN
Ivone Priscilla de Castro Ramalho – UFRN
Janaína Speglich de Amorim Carrico – UFRN
Josiane Beloni de Paula – UFRN
Joyce Mariana Alves Barros – UFRN
Kívia Pereira de Medeiros Faria – UFRN
Laiany Rodrigues de Sousa – UFRN
Luanna Priscila da Silva Gomes – UFRN
Lucineide Cruz Araújo – UFRN
Manoilly Dantas de Oliveira – UFRN
Maria da Conceição de Oliveira Andrade – UFRN
Maria José Campos Faustino – UFRN
Maria José Campos Ferreira – UFRN
Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende – UFRN
Maristela de Oliveira Mosca – UFRN
Milene dos Santos Figueiredo – UFRN
Natália Marina Dantas Cunha Marques – UFRN
Neyse Siqueira Cardoso – UFRN
Patrícia Lúcia Galvão da Costa – UFRN
Patrícia Rachel Fernandes da Costa – UFRN
Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade – UFRN
Rebeca Ramos Campos de Oliveira – UFRN
Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto – UFRN
Rozana Ramos Neves – UFRN
Sanderson Carvalho da Silva – UFRN
Sandro da Silva Cordeiro – UFRN
Sara Maria Pinheiro Peixoto – UFRN
Teresa Régia Araújo de Medeiros – UFRN
Uliete Márcia Silva de Mendonca Pereira – UFRN

COMISSÃO CULTURAL

Cibele Lucena de Almeida – UFRN
Camila Rodrigues dos Santos – UFRN
Gideon Almeida dos Santos – UFRN

Isaura de Franca Brandao – UFRN
Laiany Rodrigues de Sousa – UFRN

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO

Estephania Oliveira Maia Batalha – UFRN
Ivone Priscilla de Castro Ramalho – UFRN
Larissa Pristo de Medeiros Jacintho – UFRN
Luanna Priscila da Silva Gomes – UFRN
Maria José Campos Faustino da Silva – UFRN
Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto – UFRN

COMISSÃO DE PATROCÍNIO

Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra – UFRN
Rosângela de Andrade Silva – UFRN
Gilka Silva Pimentel – UFRN

COMISSÃO DE LOGÍSTICA E TECNOLOGIA

Aline de Medeiros Fernandes – UFRN
Aline Faustino da Silva - UFRN
Edna Maria da Silva - UFRN
Gilvânia Lima de Souza Miranda - UFRN
Joyce Mariana Alves Barros – UFRN
Júlio César Massena Da Silva - UFRN
Sara Maria Pinheiro Peixoto – UFRN
Thiago Rocha Bezerra - UFRN
Uliete Marcia Silva de Mendonca Pereira - UFRN

COMISSÃO DE ACESSIBILIDADE

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan – UFRN
Gilka Silva Pimentel – UFRN
Bárbara Rainara Maia Silva - UFRN

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PROGRAMAÇÃO GERAL	9
CONFERÊNCIAS.....	10
MESAS VIRTUAIS	11
DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS.....	12
PROGRAMAÇÃO SIMPÓSIOS/ GT'S.....	13
DISTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS.....	14
ANAIS	39

APRESENTAÇÃO

"É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo."
Paulo Freire, Pedagogia da Esperança, 1992.

É preciso ter esperança! É com esse imperativo que lançamos o XIX Encontro Nacional de Educação Infantil e o I Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em sua 19ª edição, o nosso fórum de trocas e de discussões sobre a educação das infâncias assinala justamente a necessidade de cultivarmos o otimismo e a união, dadas as necessidades e possibilidades criadas pelo cenário pandêmico que enfrentamos atualmente. Com esse sentimento, pretendemos realizar um evento de natureza científica, pedagógica e cultural, provocando reflexões acerca do fazer docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, por meio do tema Educação das infâncias em tempos de esperança: entre telas, desafios e invencionices apresentamos como proposição o convite para juntos, esperançarmos, num tempo em que se faz urgente o resgate dos princípios que motivam a docência e que levam o professor a professar a sua fé, no sentido genuíno de sua função e com a clareza de sua importância mediadora. Assumimos, com esse chamado, que é o momento de reinventarmos caminhos que promovam o acolhimento aos aprendizes, o acesso ao ensino inovador e de qualidade, o diálogo crítico e criativo com as tecnologias e, com isso, mobilizarmos o interesse da comunidade científica em torno de possibilidades que sirvam de referências para as diversas realidades educativas.

Abriremos, assim, espaço à Pedagogia da Esperança, aquela que pulsa no coração do professor persistente, cujo compromisso político e social com o seu fazer o conduz para uma única alternativa: continuar a luta! Equilibrar-se nos fios que convocam as mudanças; romper o espelho; experimentar-se na tela; abrir caminhos; questionar os ventos e prosseguir. Tornar-se um pesquisador da educação a distância e um inovador por excelência, sem perder de vista o contexto sociocultural das crianças, as necessidades e os direitos de aprendizagem, os sentimentos, as emoções e as sensações de todas as pessoas. Conectar-se com seus alunos e com suas famílias, no sentido profundo da palavra! Continuar sendo um aprendiz e aproveitar ao máximo os ensinamentos que provém das experiências e de seus pequenos, porém revolucionários, atos de coragem. Relacionar-se com os teóricos e com os poetas para propor invencionices, aquelas que emergem no chão da sala de aula, na janela de uma sala virtual, no rascunho de um professor e no desejo de incluir a todos em um projeto de educação de qualidade, que respira as mudanças desse tempo. Manoel de Barros, ao dizer "Tudo que não invento é falso!" (BARROS, Manoel. Livro sobre nada. Companhia das Letras: Rio de Janeiro, 1996) sabia que um caderno de um professor carrega invencionices que podem mudar o rumo de uma pandemia, salvar o mundo e trazer alento às crianças.

É nessa tônica que apostamos nas temáticas latentes, emergentes e necessárias ao cenário político, social e histórico desse tempo que chamamos hoje! Buscamos, em meio ao distanciamento social, aproximar as crianças, as famílias, os professores e os outros sujeitos em torno dos objetos que trazem esperança, que enriquecem a escola e que inspiram nossas invenções.

Este evento científico é uma realização do Núcleo de Educação da Infância e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos vinculados ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É planejado, organizado e executado por uma equipe de professores, gestores e de servidores técnicos, cujas atividades e reflexões estão sempre voltadas para a construção colaborativa e consciente de uma educação inovadora de qualidade. Assim sendo, tem se consolidado, bianualmente, como um ponto de encontro para o debate fecundo sobre as questões que circundam a educação das infâncias, contribuindo para os mais variados campos do saber que convergem para as práticas pedagógicas realizadas com crianças.

Em suas edições anteriores, cumpriu com êxito o papel de partilhar conhecimentos e de possibilitar trocas com uma expressiva comunidade de educadores das diferentes regiões do Brasil, trazendo para o foco da discussão questões relevantes e necessárias à Educação do país.

Nesta edição remota, gratuita e online, o ENEI convida os participantes a partilharem aquilo que os move, que os ensina e que os entusiasma, em suas práticas educativas e vivências escolares, de maneira que todos possam construir ricos debates e produzir invenções, frente ao cenário pandêmico que assola as vidas e as realidades educacionais. Nessa perspectiva de alargar horizontes e possibilidades, abrirá espaço para atividades do I Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ENEF), abrangendo interlocutores que se dedicam a pesquisas e a estudos situados na etapa do Ensino Fundamental I, de 1º a 5º ano.

Com o lançamento do ENEF, deseja realizar uma reflexão acerca das práticas pedagógicas plurais e inovadoras que nascem no cotidiano das salas de aula de Ensino Fundamental do Brasil, incluindo os desafios relacionados à educação a distância, ao ensino remoto e híbrido. Nossa convocação valoriza experiências e pesquisas voltadas para um segmento de extrema relevância no contexto educativo, que contempla a infância em uma etapa de riquezas e perspectivas. Aponta, com isso, para uma nova direção e para um novo sentido nos debates sobre a prática pedagógica realizada na Educação Infantil, em suas relações com a cultura, com as artes e com a política.

Em sua nova configuração, o ENEI abre, portanto, espaço para atividades do ENEF e se organiza em Conferências, Mesas virtuais e Diálogos pedagógicos, destinados às temáticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Simpósios e Grupos de Trabalho. Dentre as novidades, destacamos os Simpósios, que surgem como um fórum dedicado às pesquisas científicas e como um espaço para uma comunidade de pesquisadores que aprofundam temas específicos referentes à educação de crianças. Desse modo, nossos encontros instituirão momentos de partilha e de reflexão acerca das pesquisas e vivências dos professores, pesquisadores e acadêmicos, favorecendo a socialização de estudos e de práticas pedagógicas que consideram a criança como um sujeito histórico, social, cultural e de direitos, interesses, ideias e capacidade criadora, em seu desenvolvimento global.

A equipe organizadora do ENEI/ENEF se sente honrada em promover um encontro entre pensadores da educação que, com suas vozes, ideias e perspectivas, trarão ventos de otimismo, criatividade, emoções, motivações e competência para o nosso evento, em uma celebração da Pedagogia da Esperança.

Profa. Dra. Danielle Medeiros de Sousa – UFRN
Coordenadora do Evento

PROGRAMAÇÃO GERAL

	22/09 (quarta-feira)	23/09 (quinta-feira)	24/09 (sexta-feira)
MANHÃ	Solenidade de abertura 9h30 às 10h30	Mesa virtual 01* 8h30 às 10h00	Mesa virtual 03* 8h30 às 10h00
	Conferência 01 Abertura do ENEI 10h30 às 11h30	Intervalo 10h00 às 10h30	Intervalo 10h00 às 10h30
	As crianças e os ambientes digitais Dra. Sara Pereira (UMinho)	Diálogos pedagógicos 10h30 às 11h30	GT's e Simpósios 10h30 às 12h00
TARDE	Lançamento de Livros Mostra de Curtas 15h às 16h	Mesa virtual 02* 14h30 às 16h00	Mesa virtual 04* 14h30 às 16h00
		Intervalo 16h00 às 16h30	Intervalo 16h00 às 16h30
		GT's e Simpósios 16h30 às 18h00	Conferência 03 16h30 às 17h30 Educação de crianças em tempos de esperança: escutar emoções e criar experiências de aprendizagem, descoberta e invenção Dra. Mônica Fantin (UFSC) Encerramento 17h30 às 18h00
NOITE	Atividades culturais 19h às 19h30 Conferência 02 Abertura do ENEF 19h30 às 20h30 A Criatividade como Instrumento de Transformação do Ensino Fundamental Dr. Luciano Rogério de L. Meira (UFPE)	Lançamento de Livros Mostra de Curtas 19h às 20h	-

** Para consultar a programação das mesas virtuais, consulte a página 11. **

CONFERÊNCIAS**22 e 24 de setembro de 2021 (Quinta-feira e Sexta-Feira)****Conferência 01****As crianças e os ambientes digitais**Prof.^a Dr.^a Sara Pereira (UMinho - Portugal)**Conferência 02****Ensino Fundamental como instrumento de Inovação Educacional**

Prof. Dr. Luciano Rogério de L. Meira (UFPE)

Conferência 03**Educação de crianças em tempos de esperança: escutar emoções e criar experiências de aprendizagem, descoberta e invenção**Prof.^a Dr.^a Mônica Fantin (UFSC)

MESAS VIRTUAIS
23 e 24 de setembro de 2021 (Quinta-feira e Sexta-Feira)**Mesa virtual 01****O legado de Paulo Freire para a Educação das Infâncias**

Prof.º Dr. Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP)

Prof.º Dr. Flávio Boleiz Júnior (UFRN)

Mesa virtual 02**Inclusão escolar em todos os tempos**

Prof.ª Dr.ª Maria Teresa Eglér Mantoan (UNICAMP)

Prof.ª Dr.ª Rosângela Machado (SME - Florianópolis)

Mesa virtual 03**As crianças e suas emoções, em tempos de esperança**

Prof.ª Dr.ª Myrtes Dias da Cunha (UFU)

Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos (UFRN)

Mesa virtual 04**O brincar no contexto da pandemia**

Prof.ª Dr.ª Beleni Saléte Grando (UFMT)

Prof.ª Dr.ª Daniela Freire (UFMT)

Prof.ª Dr.ª Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCAR)

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) – 10:00 às 11:30

1. **Políticas e Práticas na Educação das Infâncias, em tempos de esperança**
Prof.^a Dr.^a Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN)
Prof.^a Dr.^a Elaine Luciana Sobral Dantas (UFERSA)
2. **Metodologias para o trabalho pedagógico na EI e no EF, em tempos de esperança**
Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Leandro de Paiva (UFRN)
Prof.^o Ms. Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (NEI-CAp/UFRN)
3. **O ensino das Artes, em tempos de esperança**
Prof.^a Dr.^a Gilvânia Maurício Dias de Pontes (NEI-CAp/UFRN)
Prof.^a Dr.^a Adeilza Gomes da Silva (SME-Natal/RN)
4. **A inclusão escolar de pessoas com deficiência, em tempos de esperança**
Prof.^o Dr.^a Maria Isabel Dias Baptista (UNICAMP)
Prof.^a Dr.^a Janaína Speglich de Amorim Carrico (NEI-CAp/UFRN)
5. **As relações étnico-raciais na escola, em tempos de esperança**
Prof.^a Dr.^a Fabiana Oliveira Canavieira (UFMA)
Prof.^a Dr.^a Daniela Amaral Silva Freitas (UFRN)
6. **As crianças, suas emoções e a parceria família-escola**
Prof.^a Ms. Denise Bortoletto (NEI-CAp/UFRN)
Psicóloga Ms. Débora Karla Sampaio Alves Custódio
7. **Mídia-Educação, em tempos de esperança**
Prof.^o Dr. Sandro da Silva Cordeiro (NEI-CAp/UFRN)
Dr.^a Sandra Mara de Oliveira Souza (UFRN)
8. **A leitura e a literatura, em tempos de esperança**
Prof.^a Dr.^a Alessandra Cardozo de Freitas (UFRN)
Prof.^a Ms. Kívia Pereira de Medeiros Faria (NEI-CAp/UFRN)
9. **Robótica, jogos digitais e atividades desplugadas, em tempos de esperança**
Prof.^a Dr.^a Akynara Aglaé Rodrigues Santos da Silva Burlamaqui (UFERSA)
Prof.^a Ms. Lucineide Cruz Araújo (NEI-CAp/UFRN)

**SIMPÓSIOS / GRUPOS DE TRABALHOS (GTs)
23 e 24 de setembro de 2021 (Quinta-feira e Sexta-Feira)**

Dia 23 (2º dia) HORÁRIO: 16h30 às 18h00		Dia 24 (3º dia) HORÁRIO: 10h30 às 12h00	
-	COORDENADOR	-	COORDENADOR
SIMP 1	Prof. Dr. Saimonton Tinôco da Silva	GT 1	Prof.ª Esp. Teresa Régia Araújo de Medeiros
SIMP 2	Prof.ª Dr.ª Alessandra Cardozo de Freitas	GT 1	Prof.ª Ms. Clarice Ferreira G. Diógenes
SIMP 3	Prof.ª Dr.ª Maristela de Oliveira Mosca	GT 1	Prof.ª Dr.ª Rebeca Ramos C. de Oliveira
GT 1	Prof.ª Ms. Adele Guimaraes U. Santos	GT 1	Prof.ª Dr.ª Cláudia R. S. de Macêdo Nazário
GT 1	Prof.ª Ms. Maria José C. Faustino da Silva	GT 2	Prof.ª Ms. Kívia Pereira de Medeiros Faria
GT 1	Prof.ª Dr.ª Marianne da C. M. D. Rezende	GT 2	Prof.ª Esp. Patrícia Regina V.V. de Andrade
GT 2	Prof.ª Ms. Kívia Pereira de Medeiros Faria	GT 2	Prof.ª Dr.ª Luanna Priscila da Silva Gomes
GT 2	Prof.ª Dr.ª Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira	GT 3	Prof. Dr. Guilherme Mendes T. dos Santos
GT 2	Prof.ª Dr.ª Luanna Priscila da Silva Gomes	GT 3	Prof.ª Ms. Elaine Santana de Oliveira
GT 3	Prof.ª Ms. Elaine Santana de Oliveira	GT 4	Prof.ª Ms. Gilka Silva Pimentel
GT 6	Prof.ª Ms. Milene dos Santos Figueiredo	GT 5	Prof.ª Dr.ª Janaína Speglich de A. Carrico
GT 7	Prof.ª Ms. Denise Bortoletto	GT 6	Prof. Dr. Sandro da Silva Cordeiro
GT 8	Prof.ª Dr.ª Gilvânia Maurício Dias Pontes	GT 7	Prof.ª Dr.ª Marianne da Cruz M. Rezende
GT 8	Prof.ª Ms. Esthephânia O. Maia Batalha	GT 8	Prof.ª Dr.ª Gilvânia Maurício Dias Pontes

** Para verificar o dia da sua apresentação, siga para a página 14 **

SIMPÓSIOS 01 - Coord. Dr. Saimonton Tinôco
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00**1 - A CRIANÇA DO JARDIM DE INFÂNCIA MODELO DE NATAL: IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES**

Sarah de Lima Mendes - PPGEd/UFRN

2 - CRIANÇA, MOVIMENTO E A CONSTRUÇÃO DO SEU CORPO SOCIAL

Carlos Janerlândio da Silva Araújo - POSEDUC/UERN; Edilene da Silva Oliveira - SEEC/RN.

3 - O BRINCAR E AS PEDAGOGIAS CULTURAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Thamiris Batista de Farias - UFPB; Joseval dos Reis Miranda - UFPB.

4 - VER ATRAVÉS: INTERVENÇÃO E AÇÃO. O ESPAÇO E SUA DIMENSÃO RELACIONAL

Ana Carolina Campos de Menezes - SME/RJ

SIMPÓSIOS 02 - Coord. Dra. Alessandra Cardozo
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00**1 - CONTOS DE FADAS AFRICANOS: UMA LEITURA IMPORTANTE E DISTANTE**

Raquel Duarte Fernandes – UFRN; Alessandra Cardozo de Freitas – UFRN.

2 - E AGORA, O QUE ACONTECE?: COAUTORIA E LEITURA DE LITERATURA POR APRENDIZES DOS ANOS INICIAIS

Gleidson Felipe Justino da Silva - SEEC/RN; Alessandra Cardozo de Freitas - UFRN.

3 - FAMÍLIA, MATERNIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO NAS HISTÓRIAS DE FAZ DE CONTA DAS CRIANÇAS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE: 1988-2006

Thábata Araújo de Alvarenga – PPGH/CCHLA/UFRN

4 - LEITURA NA SALA DE AULA: ANÁLISE DE LIVROS DO PROJETO TRILHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Cristiane Cavalcanti da Silva (SME)

5 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E ENSINO DA ESCRITA: QUAIS AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO NA INFÂNCIA EM PARNAMIRIM/RN?

Dâmares Saldanha Toscano de Souza Gomes - PPGEd/UFRN; Tatyana Mabel Nobre Barbosa - UFRN.

6 - A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alayne Fernanda da Costa Galvão – SME/TIBAU DO SUL-RN; Eciône Félix de Lima – SME/TIBAU DO SUL-RN; Yzynyia Silva Rezende Machado - SME/TIBAU DO SUL-RN.

**SIMPÓSIOS 03 - Coord. Dra. Maristela Mosca
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00****1 - AMBIENTES NATURAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO, SENTINDO E RESSIGNIFICANDO**

Letícia Munhoz Vellozo Ramos – UFSCar; Fernando Donizete Alves – UFSCar.

2 - BRINCANDO COM O CORPO: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TEATRO PERFORMATIVO

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan - UFRN; Sára Maria Pinheiro Peixoto - UFRN; Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira - UFRN.

3 - É BRINCANDO QUE SE APRENDE- UM ESTUDO SOBRE PAPEL DA LUDICIDADE COMO AUXÍLIO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Aristóteles Ferreira da Silva Neto – FAVENI; Luís Trajano de Andrade - FAVENI; Iure Coutre Gurgel - UERN.

4 - LUZ, CÂMERA, AÇÃO! CINEMA: BRINCANDO COM A SÉTIMA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Rodrigues dos Santos - UFRN; Pricila Karianne Holanda Nascimento - SME/NATAL-RN; Edinalva Ribeiro Pimentel Urbano - SEMEC/PARNAMIRIM-RN.

5 - OFICINA TEMÁTICA: ESTUDANDO CIÊNCIAS A PARTIR DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA DE HORTALIÇAS

Alex Barbosa da Silva - UTFPR; Angélica Cristina Rivelini-Silva - UEL.

**GT 01 - Sala 01 - Coord. Ms. Adele Santos
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00**

1 - “PROFESSORA, OLHA O MEU QUINTAL!” UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA

Elidiane Almeida Barros Feliciano – SEMEC/PARNAMIRIM-RN; Joaueika Theodésia Nunes do Nascimento Santiago – SEMEC/PARNAMIRIM-RN.

2 - “O MEU SONHO ERA VOLTAR PRA ESSA ESCOLA”: A AFETIVIDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS NOS ENCONTROS REMOTOS

Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito – UFCG

3 - A ABORDAGEM DA PRÁTICA LITERÁRIA NO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Heloisa Aparecida Candido Miquelino – UFSCar; Dalgisa dos Santos Brito de Souza - UFSCar; Doriane Marinelli Rohrer - UFSCar.

4 - A CONTRIBUIÇÃO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE PROFESSORES

Vanessa Aparecida Palermo Campos – UNESP; Letícia Gomes da Silva Ribeiro - Estácio de Sá/OURINHOS-SP; João Carlos Pereira de Moraes - UNIPAMPA.

5 - A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rosemary Borin Cavalheiro – UEMS; Lilian Siqueira e Angelico - UFGD.

6 - RESGATANDO A IMPORTÂNCIA DO MEIO AMBIENTE ATRAVÉS DA REUTILIZAÇÃO DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO BERÇÁRIO*Kiaria Cavalcante da Silva - SME - PB***GT 01 - Sala 02 - Coord. Ms. M.^a José Campos Faustino
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00****1 - A EXPERIÊNCIA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ATIVIDADE SÍNCRONA***Silvana de Medeiros da Silva – UFRN; Mariangela Momo – UFRN.***2 - VIVENCIANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA TURMA DO MATERNAL I: CONSTRUINDO A AUTONOMIA DOS PEQUENOS***Roseane Michelle Dionizio de Oliveira - UFPB; Nádia Jane de Sousa - UFPB.***3 - A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO NA MODALIDADE REMOTA***Ana Karolina Teixeira Jales – UERN; Brena Karolayne da Silva Oliveira – UERN; Edilânio dos Santos Nascimento - UERN; Iure Coutre Gurgel - UERN.***4 - A INSERÇÃO/ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO NEI-CAp/UFRN: O OLHAR DOS PAIS***Adele Guimarães Ubarana Santos – UFRN; Luana Bezerra Pinheiro – UFRN; Milena Oliveira de Lira - UFRN.***5 - A IOGA, A CRIANÇA PEQUENA E O AMBIENTE VIRTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA***Adele Guimarães Ubarana Santos – UFRN; Sanderson Carvalho da Silva – UFRN; Luana Bezerra Pinheiro - UFRN.***6 - ALFABETIZAÇÃO OU LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISPOSIÇÕES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA***Roseli de Fátima Rech Pilonetto – UNIOESTE; Karin Cozer de Campos - UNIOESTE.*

7 - RELATO DE EXPERIÊNCIA: DE UMA CÁPSULA DO TEMPO A UMA TARDE DIVERTIDAMENTE

Mônica Porfírio Nunes Pessoa - SEMEC/PARNAMIRIM-RN; Juzeine Fernandes Barreto Florêncio - SEMEC/PARNAMIRIM-RN.

GT 01 - Sala 03 - Coord. Dra. Marianne Moura
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00

1 - BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS E REFLEXÕES A PARTIR DE PESQUISAS ACADÊMICAS

Gabriela Amorin Ferruzzi – UNESP; Indira Aparecida Santana Aragão Favareto - UNESP.

2 - BRINCADEIRAS E INVESTIGAÇÕES: DESAFIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO

Flávia Luíza de Lira - UFPE; Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho - UFPE.

3 - CAÇADORES DE ARCO-ÍRIS: TRANSFORMANDO A PRÁTICA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA E ACOLHIMENTO

Elidiane Almeida Barros Feliciano – SEMEC/PARNAMIRIM-RN; Joaueika Theodésia Nunes do Nascimento Santiago - SEMEC/PARNAMIRIM-RN.

4 - CAIXA DA NATUREZA: RESSIGNIFICANDO O MUNDO NATURAL, O LÚDICO E O BRINCAR EM TEMPOS DE FICAR EM CASA

Juliana Amorim Dias de Oliveira – UFRN; Harumi Matsumiya Alves Arruda - UFRN; Stephanie Gomes Bezerra Silva - UFRN.

5 - CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM OLHAR INFANTIL

Kayo Eduardo Alves Cardoso – UERN; Lorena Mariele da Silva Galdino - UERN; Rubens Mateus Bezerra de Lucena - UERN.

6 - AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MONTESSORI PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Kaline Bernardo de Lima – UERN; Jesany Sahara de Sousa Oliveira - UERN; Maria Eduarda Ferreira de Oliveira - UERN.

7 - REINVENTAR A CASINHA, REINVENTAR A BRINCADEIRA

Eleonora das Neves Simões - SMED/Rio Grande

GT 02 - Sala 01 - Coord. Ms. Kívia Medeiros
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00

1 - A CRIANÇA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A SUA REPRESENTATIVIDADE NESSE CONTEXTO

Estefânia Coelho Chicarelli – UNESP; Marcia Cristina Argenti Perez - UNESP.

2 - A LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO E AS OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DE FRAÇÕES: UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL?

Maria Clara Avelino dos Santos – UFRN; Claudianny Amorim Noronha - UFRN.

3 - A MAGIA DO SERTÃO E OS SEUS SENTIMENTOS ENCANTADOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ARTE E ESCUTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaciara Rodrigues do Nascimento – ESC. MADRE FITZBACH/NATAL-RN; Maria Clara Castro de Melo - ESC. MADRE FITZBACH/NATAL-RN.

4 - A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ÁLGEBRA: A EXPERIÊNCIA NO CLUBE DE MATEMÁTICA UFRN/UFRGS

Luana Pereira da Cunha – UFRN; Fernanda Oliveira Rego - UFRN; Vanessa Chaves Medeiros - UFRN.

5 - ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: AQUISIÇÃO DAS HIPÓTESES DA LINGUAGEM ESCRITA

Yzynyia Silva Rezende Machado – UFRN; Eciône Félix de Lima - SME/TIBAU DO SUL-RN; Alayne Fernanda da Costa Galvão - SME/TIBAU DO SUL-RN.

**GT 02 - Sala 02 - Coord. Dr.^a Uiliete Pereira
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00****1 - ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1º E 2º ANOS: O QUE DIZEM AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES**

Karin Cozer de Campos – UNIOESTE; Roseli Rech Pilonetto - UNIOESTE.

2 - AS ATIVIDADES CIRCENSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Fabyana Soares de Oliveira – UFRN; João Paulo Vicente da Silva - UFRN; Maria Aparecida Dias-UFRN.

3 - AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POR QUE PRECISAMOS OUVIR AS CRIANÇAS?

Ana Paula de Freitas – UERN; Iasmin da Costa Marinho - UERN; Celiane Oliveira dos Santos - UERN.

4 - BRINCADEIRA AFRICANA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS, MEDIAÇÃO E APRECIÇÕES DE CRIANÇAS

Juliana de Melo Lima – UFPE; Vanessa Brandão Pereira - UFPE; Mariana Amorim de Arruda Silva - UFPE.

5 - CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CONTEÚDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ingrid Mainara Gomes Do Nascimento – UERN; Neurivan Paulo De Oliveira - UERN; Evericia Azevedo Da Silva - UERN.

**GT 02 - Sala 03 - Coord. Dr.^a Luanna Gomes
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00****1 - DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Maryna Viviane Cunha – UERN; Maria Luzia de Lima - UERN; Naligia Maria Bezerra Lopes - UERN.

2 - ENTRE INVENCIONICES E ARTISTAGENS NO ENSINO REMOTO

Ivone Priscilla de C. Ramalho – UFRN; Patrícia Lúcia G. Costa - UFRN.

3 - LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E A TRANSDISCIPLINARIDADE NA RESOLUÇÃO DAS SITUAÇÕES-PROBLEMAS

Márcia Fernanda Lopes da Silva – SME/TIBAU DO SUL-RN; Eciône Felix de Lima - SME/TIBAU DO SUL-RN; Kátia Jeanne Teixeira Dias - SME/TIBAU DO SUL-RN.

4 - LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS

Isabella Coelho Figueiredo – FME/NITERÓI-RJ

5 - ENSINAR HISTÓRIA E CONSTRUIR IDENTIDADES

Silvano Fidelis de Lira - UFPB; Joab Barbosa Aguiar - UFCG; Patrícia Cristina de Aragão Araújo - UEPB

6 - FAMÍLIA E ESCOLA: SUPORTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Cunha de Souza

GT 03 - Sala 01 - Coord. Ms. Elaine Santana de Oliveira
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00

1 - A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emília Cristina Ferreira de Barros - IFPB

2 - DESAFIOS E APRENDIZADOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA UFRN NA ESCOLA ESTADUAL HEGÉSIPPO REIS (PROJETO CASA DE SABERES) .

Rita Diana de Freitas Gurgel – UFRN; Diego Rego - SEEC/RN; Thayná Fernandes Nogueira - UFRN.

**3 - ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM LICENCIATURAS NO ENSINO REMOTO:
IMPLICAÇÕES AO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira – UFSCar; Aline Sommerhalder - UFSCar; Luana Zanotto - UFSCar.

**4 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: UM OLHAR SOBRE O BRINCAR E O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA ATUAÇÃO DOCENTE**

Blenda Carine Dantas de Medeiros - UFRN; Maria Eduarda Capistrano da Câmara - NSN; Leonardo Azevedo de Medeiros.

**5 - SABERES DOCENTES E CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR NO RN**

Gabriella Pereira do Nascimento - UFRN; Jacylene Melo de Oliveira Araújo - UFRN.

**GT 06 - Sala 01 - Coord. Ms. Milene Figueiredo
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00**

**1 - (RE)APRENDER PARA ENSINAR: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE O USO DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO PANDÊMICO**

Blenda Priscila Alencar da Silva - SEMEC/AMONTADA-CE; Giovana Carla Cardoso Amorim - UERN.

**2 - A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DURANTE O ENSINO REMOTO: A
INTERDISCIPLINARIDADE EM ANÁLISE**

Bruna Kelly da Costa – UFRN; Tatiani Daiana Novaes - UFRN.

**3 - ATUAÇÃO DA BIBLIOTECA VISCONDE DE SABUGOSA FRENTE AOS DESAFIOS IMPOSTOS
PELA PANDEMIA DO COVID-19**

Milena de Macedo Barbosa Nascimento – UFRN; Amanda Freire de Avíncola Viçosi Caetano - UFRN.

4 - ENSINO HÍBRIDO: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E INOVAÇÃO

Larissa Micaela da Costa Medeiros - UFRN

5 - ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO JORNAL CMEI FANQUINHA EM JOÃO CÂMARA/RN

Claudia Juliette do Nascimento Araújo Maia – SMEC/JOÃO CÂMARA-RN; Miriam Libório de Souza Macêdo - SMEC/JOÃO CÂMARA-RN; Maria Gírlene Noronha de Lima - SMEC/JOÃO CÂMARA-RN;

6 - ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Christiane Ferreira Duarte – UFRN; Luzia Daniele da Silva Araujo - UNOPAR; Raquel Gomes da Silva - UVA.

GT 07 - Sala 01 - Coord. Ms. Denise Bortoletto
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00

1 - A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS AÇÕES DA ESCOLA

Suênia Tavares da Silva - UFPB

2 - AÇÕES PARA PROMOVER A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Ariane Simão de Souza - UFRN

3 - CRIANÇAS, FAMÍLIAS E ESCOLA: FORTALECENDO RELAÇÕES EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

Delane Lima Nogueira - SME - Fortaleza

4 - A EDUCAÇÃO INFANTIL E ATIVIDADES VIRTUAIS EM TEMPOS DESAFIADORES: RELATOS DAS MÃES SOBRE O ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS

Liromaria Maria de Amorim - URCA; Marcos Aurélio Moreira Franco - URCA.

5 - ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO E RESSIGNIFICANDO LAÇOS

Camilla Tatianne de Sá Carneiro Alves – SEMEC/PARNAMIRIM-RN; Zenaide Barros Cândido - SEMEC/PARNAMIRIM-RN; Alyne Patrícia Cruz Brito - SEMEC/PARNAMIRIM-RN.

6 - FAMÍLIAS E ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO BRASIL – 2013-2019

Thamiris Del Poente – UNESP; Maévi Anabel Nono - UNESP.

GT 08 - Sala 01 - Coord. Dr.^a Gilvânia Pontes
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00

1 - A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA: CONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NOS FESTEJOS JUNINOS

Ana Catharina Martins Urbano de Sousa Bagolan - UFRN; Gilvania Lima de Souza Miranda - UFRN; Sanderson Carvalho da Silva - UFRN

2 - ANOTAÇÕES SOBRE DESENHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gilvânia Maurício Dias de Pontes - UFRN; Natália Medeiros de Oliveira - UFRN; Dominique Cristina S. de Sena Maranhão - UFRN.

3 - ARTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Jucileia Obregon Pires; Aparecida P. Padua de Barros; Leila Regina Rosa.

4 - ARTES VISUAIS NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRN

Lucineide Cruz Araújo - UFRN; Bárbara Rainara Maia Silva - UFRN.

5 - CIRANDAS, CANÇÕES E DANÇAS POPULARES: VIVÊNCIAS MUSICAIS COM CRIANÇAS EM ISOLAMENTO SOCIAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA

Angela Suely Souza Franco da Silva - UFMA

6 - ENTRE FAZERES E SABERES: REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO VIRTUAL 'BRINCANDO COM A ARTE: UM ENCONTRO COM OS BONECOS ARTISTAS'

Islania de Melo Oliveira Souza – URCA; Marcos Aurélio Moreira Franco - URCA.

GT 08 - Sala 02 - Coord. Ms. Estephânia Batalha
23 de setembro de 2021 (Quinta-feira) 16h30 às 18h00

1 - EU SOU A FLOR DO MAMULENGO: A “CANTAÇÃO” DE HISTÓRIA E A OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE MAMULENGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria de Lourdes Melo da Silva - SME/POÇO BRANCO-RN; Elielma Maria Chacon de Lima - SMEB/CEARÁ-MIRIM-RN; Jefferson Melo da Silva - UFRN.

2 - FAZ DE CONTA QUE SOMOS PALHAÇOS: UM ESTUDO SOBRE O CIRCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natália Medeiros de Oliveira - UFRN; Maria Rafaela Soares - UFRN.

3 - LIVRO SENSORIAL: UMA PROPOSTA LÚDICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antônia Priscila Lopes de Oliveira - UERN; José Rafael da Silva Fernandes - UERN; Monique Wanderley de Macêdo - UERN.

4 - MEMÓRIAS DO BRINCAR: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA E DE SOCIALIZAÇÃO DE SABERES

Edvan Gonçalves Gomes - URCA; Marcos Aurélio Moreira Franco - URCA.

5 - MÚSICA(S) E INFÂNCIA(S) EM TEMPOS DE (RE)EXISTÊNCIA: UMA OFICINA NA III JORNADA FLADEM BRASIL

Bruno Alisson Alves Hermínio - UERN; Jason Desidério Bezerra - UFRN.

GT 01 - Sala 04 - Coord. Esp. Teresa Régia de Medeiros
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00

1 - DO ABSTRATO AO CONCRETO: A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS A PARTIR DA MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jefferson Melo da Silva - UFRN; Andrialex William da Silva - UFRN.

2 - EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESPECIFICIDADE DO 0 A 3 ANOS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Ana Luisa Nogueira de Amorim – UFPB; Tatiana Gonçalves Moura - UFPB; Kévyia Dawlay Lima da Silva - UFPB.

3 - ESCUTA INFANTIL: UM DESAFIO AOS EDUCADORES

Maria das Vitórias Dantas Rodrigues – UFPB; Elizangela Dias Santiago - UFPE; Valdenise Nogueira - UFPB.

4 - ESCUTA SENSÍVEL, SIGNIFICAÇÕES DO COVID-19 PELA VOZ DE PRÉ-ESCOLARES: PRODUÇÃO DE DADOS VIA AÇÃO EDUCATIVA REMOTA

Marlei Mitura - UNESPAR; Nájela Tavares Ujje - UNESPAR.

5 - EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA EM UMA TURMA DE MATERNAL I: VIAJANDO NAS IMAGENS DO LIVRO

Roseane Michelle D.de Oliveira - UFPB; Nádia Jane de Sousa - UFPB.

6 - FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Luisa Nogueira de Amorim - UFPB; Tarcila Cordeiro de Sá Guedes - UFPB; Roseane Michelle Dionizio de Oliveira - UFPB.

7 - REFLEXÕES EM TORNO DO TRABALHO REMOTO COM CRIANÇAS DE 2 ANOS DE UM CENTRO INFANTIL DE PARNAMIRIM

Lêda de Cássia Garção Moura Silva - SME/PARNAMIRIM

**GT 01 - Sala 05 - Coord. Ms. Clarice Guimarães
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00****1 - INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA CLASSE HOSPITALAR: LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**

Jacyene Melo de Oliveira Araújo - UFRN; Aizha Rhaymara Souza de Oliveira - UFRN; Maria Aparecida Vieira - UFRN.

2 - LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA: como praticar rodas de leitura desde a infância?

Carmelinda Carla Carvalho e Silva - UESPI

3 - O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE

Izadora Souza Aguiar - UNESPAR; Rosangela Trabuco Malvestio da Silva - UFSCar.

4 - O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jennifer Rafaela Serafim Ferezin - UNIAMÉRICA; Bárbara Vieira Macente - UNIAMÉRICA.

5 - O CORPO E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Esmirna Silva Rezende Machado - UFRN; Hudday Mendes da Silva - UFRN; Maria Aparecida Dias - UFRN.

6 - O ENSINO DE GEOMETRIA NA SALA DE AULA DE CRIANÇAS PEQUENAS

Maria Marcilene Melo - UFPA; Arthur Gonçalves Machado Júnior - UFPA.

7 - TESTE DE NÍVEL DE ESCRITA: CAMPO DE POSSIBILIDADES

Jéssica Élen Saldanha de Amorim - UERN; Clara Maria da Silva - UERN; Karolaine Melo de Almeida - UERN

**GT 01 - Sala 06 - Coord. Dr.^a Rebeca Campos
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00****1 - O PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DE UMA SESSÃO DE LEITURA**

Noemi Firmino de Souza Dantas - UFRN; Marianna Carla Costa Tavares - UFRN; Manoilly Dantas de Oliveira - UFRN.

2 - O TEMA DE PESQUISA E OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS

Edla Cristina Sarmiento Costa da Silva – UFRN

3 - O TESTE DE NÍVEL COMO RECURSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Kévila Walêssa Galdino da Silva – UERN; Thaise Maiara Rodrigues Gama - UERN; Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva - UERN.

4 - O TRABALHO COM PROJETOS NA PRÉ-ESCOLA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS ACADÊMICAS

Indira Aparecida Santana Aragão Favareto - UNESP.

5 - OS DESAFIOS DO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS PANDÊMICOS

Maria da Conceição Lira da Silva - UFPE; Flávia Luíza de Lira - UFPE.

6 - ROTINA ESCOLAR: RECURSO PEDAGÓGICO OU MERO DIVISOR DE TEMPO E ESPAÇO

Antonio Rodrigues Sobrinho Filho - Enber University Flórida

7 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Italo José Sales Marques - UERN; Kaliane Valdemiro dos Santos - UERN; Iure Coutre Gurgel - UERN.

**GT 01 - Sala 07 - Coord. Dr.^a Cláudia Nazário
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00****1 - PARLENDAS, TRAVA-LÍNGUAS E VERSOS: LINGUAGEM DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL***Cássia Calandrini Ribeiro - SME - FORTALEZA***2 - PIPO E FIFI: CONHECER PARA PREVENIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL...***Cristiane Pereira Lima - SME - CAMPO GRANDE***3 - PRÁTICAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO COM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL***Janice Anacleto Pereira dos Reis - UFCG***4 - PRÁTICAS EDUCATIVAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19***Layze Silva de Melo - UFPB; Aurília Coutinho Beserra de Andrade - UFPB.***5 - O SENTIDO DE VIVENCIAR A CULTURA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL***Gabriela Beltrão***6 - PSICOMOTRICIDADE E ELEMENTOS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL***Hellenn Hernaski - UNICESUMAR; Micheley Ferreira Rocha - UNINA; Camila Langner Zadureski - FACEAR.***7- PROJETO “MUNDO DAS PEDRAS” O ENCANTAMENTO PELAS PEDRAS POR CRIANÇAS DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (UUNDC-UFC)***Diana Isis Albuquerque Arraes Freire - UFC; Fátima Sampaio Silva - UFC; Francisca Deisiane de Sousa Costa - UFC.*

GT 02 - Sala 04 - Coord. Ms. Kívia Medeiros
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00**1 - MEMÓRIA E PERTENCIMENTO**

Kátia Jeanne Teixeira Dias - SME - TIBAU DO SUL; Yzynyta Silva Rezende Machado - SME - TIBAU DO SUL; Márcia Fernanda Lopes da Silva SME - TIBAU DO SUL.

2 - O ENSINO DE ÁLGEBRA DE FORMA INTRADISCIPLINAR SOB A ÓTICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS ESCOLARES INICIAIS

Rizaldo da Silva Pereira - UFPA; Arthur Gonçalves Machado Júnior - UFPA.

3 - O LÚDICO E A SUA RELEVÂNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APONTAMENTOS INICIAIS

Estefânia Coelho Chicarelli - UNESP; Marcia Cristina Argenti Perez - UNESP.

4 - O PROJETO INTEGRADOR NO CURRÍCULO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS DE ALTAMIRA NO ESTADO DO PARÁ

Elanieste do Socorro Lima da Silva - SEMED - Altamira; Verusa Almeida da Silva - SEMED - Altamira.

5 - O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Eciône Félix de Lima - SME - TIBAU DO SUL; Yzynyta Silva Rezende Machado - SME - TIBAU DO SUL; Alayne Fernanda da Costa Galvão - SME - TIBAU DO SUL.

**GT 02 - Sala 05 - Coord. Esp. Patrícia Regina Vieira
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00****1 - OFICINA DE PRODUÇÃO DE BRINQUEDOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO MUNICIPAL PADRE IBIAPINA - ASSÚ/RN**

Monique Wanderley de Macêdo - UERN; Antônia Priscila Lopes de Oliveira - UERN; José Rafael da Silva Fernandes - UERN.

2 - OS DESAFIOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 1º E 2º ANO DA ESCOLA ESTADUAL UBIRATAN GALVÃO DURANTE O ENSINO REMOTO

Eloiza Milka Cardoso Dias - SEEC/RN; Deyse Negreiros de Oliveira - SEEC/RN.

3 - PRÁTICA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA ESCOLARES - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Helouisa Beatriz Carvalho dos Santos - UFRN; Ana Clara Ribeiro de Almeida - UFRN; Maria Karolainy do Nascimento - UFRN; Thiago Perez Jorge - UFRN.

4 - PRÁTICAS DOCENTE DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Luiz Trajano de Andrade - FAVENI; Aristóteles Ferreira da Silva Neto - FAVENI; Iure Coutre Gurgel - UERN.

5 - PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE QUALIDADE

Maria Luiza da Silva - UERN; Fernanda Sheila Medeiros da Silva - UERN; Heryson Raisthen Viana Alves - UERN.

**GT 02 - Sala 06 - Coord. Dr.^a Luanna Gomes
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00****1 - PROJETO DE MONITORIA JÚNIOR ENSINAR, APRENDER E COOPERAR: UMA QUESTÃO ESCOLAR**

Taissa Gonçalves Paz Ferreira - Coluni/UFF; Wilson Lúcio Silva dos Santos - Coluni/UFF.

2 - TERRÁRIO: CONSTRUINDO UM MINI ECOSSISTEMA EM CASA E COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

Célia Alves Gomes - UFRN; Juliana Moraes de Sousa - UFRN; Mirian Luiza Oliveira do Nascimento Miranda - UFRN.

3 - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INTERVENÇÃO DO TEATRO DE BONECOS NO CONTEXTO EDUCATIVO RESPEITO À DIVERSIDADE NA ESCOLA ALBINO PIMENTEL, CONDE – PB

Luana da Costa Santos - UFPB; Cristiane Borges Ângelo - UFPB.

4 - USO DO SUPORTE TEXTUAL AGENDA ESCOLAR COM CRIANÇAS QUE AINDA NÃO LÊEM: PRÁTICAS POSSÍVEIS?

Neyse Siqueira Cardoso - UFRN; Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo - UFRN.

**GT 03 - Sala 02 - Coord. Dr. Guilherme Mendes
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00****1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DAS TECNOLOGIAS ANALÓGICAS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA**

Silvanete Pereira da Silva Oliveira - IFESP

2 - A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA DESTINADA À CRECHE: CONTRIBUTOS DA TEORIA WALLONIANA

Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo – UFMS

**3 - CONTRIBUIÇÕES DO HUMANISMO DE CARL ROGERS PARA FORMAÇÃO DOCENTE:
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Rafael Alves de Araújo – UFPB; Blenda Carine Dantas de Medeiros - UFRN.

4 - CRIAÇÃO DO BRINQUEDO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Miguel José Santos de Barros – UFPB; Maria José de Queiroz - UFPB; José Gustavo Vieira da Silva - UFPB.

**5 - ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E
MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Célia Regina da Silva - SEC/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO-SP; Maévi Anabel Nono - UNESP.

**6 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS E
DEMANDAS**

Nájela Tavares Ujje - UNESPAR; Silvia Ferro - UNESPAR.

**GT 03 - Sala 03 - Coord. Ms. Elaine Santana de Oliveira
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00**

1 - GRUPO DE ESTUDOS INFANCE: UMA BUSCA PELO CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO

Sarah de Lima Mendes - SEMEC/PARNAMIRIM-RN; Josélia Praxedes Silva - UFRN; Renata Larissa de Paiva - SEMEC/PARNAMIRIM-RN.

2 - LEITURA, CRIAÇÃO E ARTE COM AS HQ'S NO ESTÁGIO

Raquel Duarte Fernandes – UFRN; Ivone Priscilla de C. Ramalho - UFRN; Patrícia Lúcia G. Costa - UFRN.

**3 - O OLHAR SENSÍVEL E REFLEXIVO DO PROFESSOR PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA EM
SALA DE AULA**

Gabriela Beltrão

4 - REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE UMA HORTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA DE FUTURAS/OS PEDAGOGAS/OS

Sílvia Regina Groto – UFRN; Louane Karla do Nascimento Oliveira - UFRN; Fernanda Karla Augusta da Silva Pinheiro - UFRN.

5 - FORMAÇÃO EM CONTEXTO: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPO DE PANDEMIA

Risalva Alves Brazão de Azevedo – SEMEC/PARNAMIRIM-RN; Alane Soares da Silva - SEMEC/PARNAMIRIM-RN; Sonyara Saldanha R. de Oliveira - SEMEC/PARNAMIRIM-RN.

6 - TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A AFETIVIDADE NA AÇÃO DOCENTE

Cleicy Emanuelle Leite Bezerra da Silva - UFPE; Maria Luiza Coelho Trindade - UFPE; Ana Paula Fernandes da Silveira Mota - UFPE.

**GT 04 - Sala 01 - Coord. Ms. Gilka Pimentel
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00**

1 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiane Beloni de Paula

2 - ENSINO REMOTO, SEUS DESAFIOS E INOVAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO QUILOMBO GURUGI/PB

Thayná Araújo Ferreira de Pontes – UFPB; Ana Roberta da Silva - UFPB; Cristiane Borges Angelo - UFPB.

3 - PRODUÇÃO DE BIONARRATIVAS SOCIAIS (BIONAS): UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Mateus Gonçalves de Queiros Pena – UFMG; Laís de Souza Rédua - UFMG.

GT 05 - Sala 01 - Coord. Dr.^a Janaína Carrico
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00

1 - “JOGO DA MEMÓRIA” COMO FERRAMENTA LÚDICA DE INCLUSÃO PARA OS EDUCANDOS SURDOS E OUVINTES

Thais Faustino Bezerra – FAVENI; José Wellington Macêdo Viana - FAVENI.

2 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria José Campos Ferreira – UFRN; Adriane Cenci - UFRN.

3 - APRESENTANDO ALGUMAS OPÇÕES DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM FOCO NA CRIANÇA COM TEA

Maria Gilnária Gomes Melo Silva – UERN; Iure Coutre Gurgel - UERN.

4 - AS MÚLTIPLAS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTEXTO SOCIAL, HISTÓRIAS DE VIDA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Andrialex William da Silva - UFRN

5 - OLHARES DA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Raquel Mara Lopes Correia - SME/NATAL-RN; Maria da Apresentação Barreto - UFRN; Adriane Cenci - UFRN.

6 - UMA INTERVENÇÃO COM PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO EM CONTEXTO CLÍNICO: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM ARTE EM MODELO HÍBRIDO

Larissa Guilherme Pessoa de Assis e Souza - UNI-RN; Natália de Sousa Antunes - UFRN; Rivaldo Bevenuto De Oliveira Neto - UFRN.

GT 06 - Sala 02 - Coord. Dr. Sandro Cordeiro
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00**1 - FESTA JUNINA ON-LINE: RELATO DE UMA VIVÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAP/UFAC**

Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos - UFAC

2 - IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

Maria Clara Castro de Melo – ESC. FITZBACH/NATAL-RN; Soraya Marciana de Amorim Josino Barbosa - SME/NATAL-RN.

3 - KIT DA SAUDADE: A ESCOLA ESTÁ AQUI

Milena Alves Teixeira – UFRN; Rochelly Veruska Pereira Costa - UFRN.

4 - LUZ, CÂMERA, EMOÇÃO! PROCESSOS CRIATIVOS EM CINEMA E FOTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Danielle Medeiros de Souza - UFRN; Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto - UFRN.

5 - MÃOS À OBRA: REFLEXÕES SOBRE A MONTAGEM VIRTUAL DA EXPOSIÇÃO 'INVENTIVIDADES DO BRINCAR'

Jackelâny Augusto do Nascimento - URCA; Marcos Aurélio Moreira Franco - URCA.

6 - O USO DAS TECNOLOGIAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Josélia Praxedes Silva - UFRN; Milena Alves Teixeira - UFRN; Maria Cristina Leandro de Paiva - UFRN.

**GT 07 - Sala 02 - Coord. Dr.^a Marianne Moura
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00****1 - NASCE UMA NOVA RELAÇÃO: A POTÊNCIA DA INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA EM TEMPOS PANDÊMICOS**

Maria Eduarda Ferreira de Oliveira - UERN; Jesany Sahara de Sousa Oliveira - UERN; Ana Kaline Bernardo de Lima - UERN.

2 - O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS E MÃES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andriella Karolyne Vitorino da Silva – UERN; Naligia Maria Bezerra Lopes - UERN.

3 - RELATANDO FAZERES COM CRIANÇAS PEQUENAS, NUM MUNDO DIFERENTE

Juzeine Fernandes Barreto Florêncio – SEMEC/PARNAMIRIM-RN; Mônica Porfírio Nunes Pessoa - SEMEC/PARNAMIRIM-RN.

4 - O PROCESSO DE ACOLHIMENTO NA CRECHE: A PARCERIA ENTRE PROFESSORA E FAMÍLIAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Edlane de Freitas Chaves – SEDUC/MARACANAÚ-CE; Cleidiane Sobreira de Sousa Castro - SEDUC/MARACANAÚ-CE.

**GT 08 - Sala 03 - Coord. Dr.^a Gilvânia Pontes
24 de setembro de 2021 (Sexta-feira) 10h30 às 12h00****1 - O QUE UM CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NOS APONTAM SOBRE A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Adriana Silveira Campanharo - UNESP; Mariana Galon da Silva - UFSCar; Mário Sérgio Vasconcelos - UNESP.

2 - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BNCC, CONHECIMENTO ARTÍSTICO E PRÁXIS PEDAGÓGICA

Vanessa Ferreira Bueno – UEM; Poliana Hreczynski Ribeiro - UEM; Marcos Vinícius Francisco - UEM.

3 - UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: VAMOS BRINCAR DE FAZER ARTE NUMA PERSPECTIVA SUSTENTÁVEL?

Ana Izabel Costa Brandão - UFCG

ANAIS DO XIX ENEI E I ENEF¹

¹ OS RESUMOS PUBLICADOS NESTES ANAIS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

SIMPÓSIO 02 - EDUCAÇÃO, CRIANÇA, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO

Reúne pesquisas desenvolvidas na interface educação e infâncias, que buscam compreender o desenvolvimento infantil, as relações da criança com o conhecimento e com o contexto social, no diálogo com áreas da História, da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia.



A CRIANÇA DO JARDIM DE INFÂNCIA MODELO DE NATAL: IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES

Simpósio 01: Educação, Criança, Infância e Desenvolvimento

Sarah de Lima Mendes¹

Durante muito tempo, a História da Criança foi considerada a história dos sujeitos socialmente excluídos, ocasionando um processo de ocultação, definida por Sarmento (2007) de “invisibilidade” social da infância. O teórico pioneiro Phillippe Ariès (1981), acreditava que a “ausência” de visibilidade documental histórica acerca dos infantes estaria relacionado a atribuição de valoração social aos mesmos. Contudo, a “fascinação pelos anos da infância” (HEYWOOD, 2004), marcam as últimas décadas. Pesquisadores contemporâneos da área da Sociologia, História, Antropologia, Educação, Psicologia, buscam compreender o universo infantil, a partir de diferentes campos investigativos, temas, fontes, tempos históricos e possibilidades metodológicas. Nesse sentido, o trabalho situa-se no entrelaçamento da História da Criança com a Sociologia da Infância. Assim, analisa-se as representações de crianças e infâncias nas imagens fotográficas produzidas no e pelo Jardim de infância Modelo de Natal, em meados de 1953 a 1965. O Jardim de Infância Modelo de Natal foi uma instituição escolar pioneira na educação da pequena infância que deixa vestígios de sua história individual e coletiva pela ótica da fotografia (MENDES, 2015; 2020). O referencial teórico sustenta-se no conceito de Representação em Chartier (2002), com o intuito de compreender os discursos que perpassam as imagens de criança. Como fio condutor, Sarmento (2004) nos auxilia na análise de três categorias sociais: Classe Social, Gênero e Raça, no sentido de entender as identidades das crianças da instituição escolar. Do ponto de vista metodológico, o trabalho fundamenta-se na análise documental e faz uso da leitura de imagens fotográficas, à luz de Kossoy (2012, 1999), Dubois (1993), Leite (2000), Ciavatta (2008), por considerar a fotografia como um produto ideológico e cultural transcendendo uma análise puramente descritiva, mas na definição de significados e de sentidos causados no próprio pesquisador. De tal modo, defende-se a fotografia como um documento rico em informações e que releva múltiplos significados sociais e culturais; e ao

¹ Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: saraheduca@gmail.com.



mesmo tempo, um monumento que projeta socialmente imagens representativas da concepção de criança protagonista construída num cenário educativo modelar, constituindo-se instrumento de visibilidade social da infância escolarizada. O corpus documental é composto de fotografias arquivadas no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy de Natal e de Mensagens Governamentais, de Legislação (Leis e Decretos), edições de Jornais (Diário Oficial e O Poti), coletadas no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGO/RN) e na Hemeroteca Digital Nacional. As reflexões teóricas empreendidas no desenvolvimento da pesquisa apontam que as crianças do JIM são representadas como crianças ativas, brincantes, partícipes, capazes de aprender e de elaborar conhecimentos. Remete-se a ideia, numa perspectiva escolanovista, de que a criança é centro do processo educativo, e não mais, um sujeito “ausente de fala”. Evidencia-se a memória de uma instituição que instituiu práticas de valores cívicos, morais, culturais e educativos na formação da pequena criança. Por fim, conclui-se que não podemos analisar as múltiplas concepções de crianças numa lógica linear e estanque, mesmo sabendo que em diferentes momentos históricos há a predominância de um discurso oficial. Acredita-se que as fotografias produzidas pelo Jardim de Infância Modelo incutiram no imaginário social uma imagem de criança ideal e de escola modelar, ao mesmo tempo em que ela produz esse ideário, conserva à posteriori a representação de uma cultura escolar infantil formadora de conhecimentos, normas, valores e condutas civis.

Palavras-chave: Jardim de Infância. Criança. Protagonismo. Fotografia. Identidade.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. História Social da criança e da Família. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S/A, 1981.
- CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CIAVATTA, Maria. Educando o trabalhador da grande “família da fábrica”: a fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). A leitura de imagens na pesquisa social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DUBOIS, P. O ato fotográfico e outros ensaios. 9.ed. Campinas: Papirus, 1993.
- HEYWOOD, Colin. Uma história da Infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KOSSOY, Boris. Fotografia e história. São Paulo: Ateliê, 2012.
- _____. Realidades e Ficções na Trama Fotográfica. Ateliê: Cotia, SP, 1999.
- KUHLMANN JR., M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LEITE, Miriam Moreira. Retratos de família: leitura da fotografia histórica. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Educação das infâncias em tempos de esperança:

Entre telas, desafios e invenções

MENDES, Sarah de Lima. O modelo de educação do jardim de infância natalense (1908-1953). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MENDES, Sarah de Lima. A criança pela lente da fotografia: representações e culturas no Jardim de Infância Modelo de Natal (1953-1965). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.



CRIANÇA, MOVIMENTO E A CONSTRUÇÃO DO SEU CORPO SOCIAL

Simpósio 01: Educação, Criança, Infância e Desenvolvimento

Carlos Janerlândio da Silva Araújo¹

Edilene da Silva Oliveira²

A criança foi por muito tempo um mecanismo de ferramenta de manipulação de aspectos ideológicos dos sujeitos adultos, no instante em que a criança demonstrava independência corporal física, tão logo era colocada no mundo dos adultos para exercer determinadas tarefas (ARIÈS, 1978). Segundo Sarmento (2007) as crianças são vistas e compreendidas como agentes sociais pelas quais estão incluídas em uma determinada categoria social, e mais, se constituindo como geradoras de culturas e assumem um papel de pleno exercício da cidadania. Dessa forma, entender o que é ser criança, também é entender o que é corpo e qual sua função, e não somente no aspecto físico e biológico, mas também no que diz respeito às representações históricas, culturais e sociais. O presente estudo tem como objetivo discutir o sentido de ser criança enquanto corpo social e entender a participação do movimento na construção desse sentido. Para tanto, realizamos alguns estudos e discussões sobre o assunto. O trabalho tem uma abordagem de caráter bibliográfico, compreendemos que a revisão bibliográfica, tem o intuito de nos colocar enquanto pesquisador em contato direto com a literatura já produzida: dissertações, teses, conferências, artigos e debates, buscando compreender as discussões acerca do objeto proposto no estudo (MARCONI; LAKATOS, 2007). Para dialogarmos com o estudo, utilizamos autores como Ariès (1978) que discute a respeito das questões históricas da criança. Sarmento (2007) que ressalta sobre a sociologia da criança, Silva (2012) e Le Bouch (2008), colaboram com os estudos sobre a criança, corpo e o movimento, entre outros. É fundamental o reconhecimento da criança enquanto corpo social ativo, autônomo e protagonista na sua dinâmica de socialização, sendo, justamente por meio das interações sociais que por si entende, compreende e convive de um jeito singular sua existência na sociedade e no mundo. A criança é um indivíduo vivo e ativo em sociedade, além de histórico, validando sua identidade social pela qual participa e cria cultura (SARMENTO, 2007). Diante da ação do corpo social, Sarmento (2007) enfatiza o entendimento das crianças enquanto atores sociais de plenitudes de direitos e não somente como indivíduos menores que estão em meio às relações dos adultos passivamente, isso causa a validade de reconhecer as crianças como produtoras de

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: carlosjanerlandio@hotmail.com

² Professora temporária da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: edilene12oliveira@hotmail.com



símbolos e signos sociais e na elaboração de suas próprias interpretações e representações sociais em uma organização estruturada. Assim, entendemos que, não se pode condenar às crianças e seus corpos a uma participação social meramente passiva de modelos mecânicos e engendrados, pelo contrário, devemos proporcionar a estas ações vivas e ativas do corpo social das crianças. Nos corpos o movimento é constante, nunca param, nunca repousam, por exemplo, na variável biológica ocorrem as permanentes mudanças, crescimento, envelhecimento, etc. Para as crianças esse movimento do corpo físico se processa de maneira mais intensa e rápida do que nos adultos. Quando ocorrem essas modificações nos corpos físicos, conseqüentemente muda-se a dinâmica pela qual interagimos e nos relacionamos com os outros indivíduos socialmente (SILVA, 2012). Para Le Bouch (2008), o movimento humano exerce um papel primordial no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo e o corpo não pode, em nenhuma hipótese, ser visto e compreendido de maneira fragmentada, sendo necessário a percepção e educação global do ser humano. Portanto, se torna válido frisamos que o corpo social da criança é um meio de comunicação que admite expressões de autonomia, capacidade e liberdade, ou seja, a criança, seu corpo social e o meio em que estão inseridas estão estreitamente ligadas aos seus gestos e movimentos corporais. Diante do estudo, entendemos que, na história, a criança e seu corpo foram marcados por supressão de direitos, anulação da participação social e por uma negação recorrente a sua condição como sujeito social. Nos dias atuais, percebemos os nítidos avanços em relação ao entendimento da criança enquanto ser social autônomo e protagonista. Dessa maneira, compreendemos que, o corpo social da criança deve ser visto e entendido não somente como um material físico humano pequeno em desenvolvimento, é preciso superar essa percepção e reconhecê-la como sujeito com participação ativa na sociedade.

Palavras-chave: Criança. Corpo social. Movimento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História da infância e da família**. Tradução: D. Flaskman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

LE BOULCH, Jean. **O corpo na escola no século XXI: Práticas corporais**. Tradução: Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e excussão de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



SILVA, Maurício Roberto da. "Exercícios de ser criança": o corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 115-239.



O BRINCAR E AS PEDAGOGIAS CULTURAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simpósio: 01 - EDUCAÇÃO, CRIANÇA, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO

Ana Thamiris Batista de Farias¹

Joseval dos Reis Miranda²

1. INTRODUÇÃO

O brincar apresenta significados que são atrelados às construções históricas e culturais de gênero e sexualidade, sendo, portanto, uma pedagogia cultural que (re)produz e ensina modos de ser e de agir para os meninos e para as meninas na escola desde a Educação Infantil.

Este trabalho é composto de um recorte textual da dissertação de mestrado intitulada “O brincar e as relações gênero e sexualidade na Educação Infantil”, que será apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. É importante ressaltar que o objetivo de estudo da pesquisa que está sendo desenvolvida é compreender as concepções das crianças acerca de gênero e sexualidade, a partir do brincar no contexto da Educação Infantil. Nessa perspectiva, embora o conceito do brincar se modifique do decorrer do tempo de acordo com as diversas culturas, permanece enquanto atividade cultural carregado de significação social.

Para fins deste recorte, tem-se como objetivo geral: contribuir para a reflexão de estudos sobre as pedagogias culturais implicadas no brincar na construção de gênero e sexualidade na Educação infantil. De modo que, visa-se responder a seguinte questão-problema: Como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade se apresentam no brincar da Educação Infantil? Para respondê-la, foram utilizados

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB



procedimentos metodológicos que indicam uma pesquisa de enfoque qualitativo do tipo descritivo-interpretativo, uma vez que este resumo foi desenvolvido a partir da observação de estudos contemporâneos que discorrem a respeito das pedagogias culturais e o brincar.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta etapa indicam uma pesquisa de enfoque qualitativo do tipo descritivo-interpretativo, uma vez que este foi desenvolvido a partir da observação de estudos contemporâneos que discorrem a respeito das pedagogias culturais e o brincar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao abordarmos as questões de gênero e sexualidade, questionamos a ideia do caráter binário de masculino e feminino nas explicações biológicas, que justificam diferenças entre os indivíduos, reconhecendo que as identidades de gênero e sexualidade “não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas”, não sendo mais possível, na sociedade moderna, compreender as diferenças existentes entre meninos e meninas embasados no determinismo biológico ou justificar suas relações e as identidades de gênero na anatomia e fisiologia. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269).

As manifestações de gênero e sexualidade apresentam-se na infância e, em especial, no contexto da Educação Infantil, na qual partilham com os pares suas culturas. Assim, os artefatos que compõem o contexto social, histórico e cultural apresentam-se como pedagogias culturais na construção das identidades de gênero e sexualidade na infância, em especial, por meio do brincar. Considerando a indissociabilidade do cuidar e educar, no espaço educativo, faz-se necessário romper



com práticas machistas/sexistas, promovendo respeito à diversidade e às diferenças de gênero e sexualidade.

Esta investigação incursiona a junção das questões de gênero, sexualidade e educação infantil, expondo uma trajetória de produção investigativa, cujas definições articulam-se à dinâmica teoria e empiria.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar na criança enquanto sujeito histórico-social e cultural pode-se perceber que esta sofre influências do meio que está inserida. Na educação infantil, as vivências através do brincar vão constituindo as identidades de gênero e sexualidade das crianças, por influência das pedagogias culturais presentes na separação de brinquedos e brincadeiras por gênero, nas representações e discursos que constituem os sujeitos enquanto menino/menina, homem/mulher, masculino/feminino.

Urge, assim, a desconstrução de velhos preconceitos e de velhas práticas de exclusão presentes nas brincadeiras que alicerçam relações de poder hierárquicas e hegemônicas no campo de gênero e sexualidade. Destaque-se a necessidade de se discutir, no contexto escolar, as questões de gênero e sexualidade que permeiam as formações dos sujeitos nos espaços formais de educação, tendo em vista que são de suma importância para as construções sociais desprovidas de práticas excludentes e opressoras.

Palavras-chave: Brincar 1. Educação Infantil 2. Pedagogias culturais 3. Gênero e sexualidade 4.

5. REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. Culturas da infância nos espaços – tempos do brincar. Niterói: UFF, 2005. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. v.24. n.2. p.103-116. São Paulo, jul./dez. 1998.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais**: implicações para a educação infantil, 2004.

FINCO, Daniela. Relações de Gênero nas Brincadeiras de Meninos e Meninas na



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



Educação Infantil. Proposições. **Dossiê: Educação Infantil e Gênero.** v. 14. n.3. Campinas, set./dez.2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** In:_(Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo. Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade.** v. 26. n. 91. p. 36



VER ATRAVÉS: INTERVENÇÃO E AÇÃO. O ESPAÇO E SUA DIMENSÃO RELACIONAL

Simpósio 01 - Educação, Criança, Infância e Desenvolvimento

Ana Carolina Campos de Menezes¹

O espaço das instituições escolares tem sido foco de muitas pesquisas nos últimos anos, e com isso tem sido comprovada a sua importância e o tamanho do seu papel no processo educativo de bebês e crianças. Suas paredes, portas, muros, pátios, ou a ausência destes, revelam concepções de criança, infância, currículo, e a efetividade ou não das políticas públicas educacionais. A pesquisa foi desenvolvida em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) no município do Rio de Janeiro, localizado na Zona Oeste da cidade. O EDI representa, para as crianças e famílias cariocas, a efetivação do direito à educação. Foram acompanhados dois grupos de bebês com idade aproximada entre 6 meses e 1 ano e 10 meses, em sua rotina e fazeres cotidianos, enquanto professora pesquisadora. Objetivou-se identificar: qual a relação estabelecida entre os bebês e os espaços da unidade escolar? Considerando a discussão sobre ambiente e espaços educativos numa perspectiva relacional, conforme Lella Gandini (2016) e, ainda, Mayumi Lima (1989) para pensar a maneira como as crianças habitam estes espaços. Também tendo como base o conceito de experiência a partir da contribuição de Jorge Larrosa (2018) e, para pensar o desenvolvimento dos bebês e crianças na interação com o outro e o mundo, a contribuição de Donald Winnicott (2019). Tudo isto considerando as crianças como integrantes da sociedade e partes da categoria estrutural Infância, na perspectiva de Jens Qvortrup (2011). Este trabalho foca no planejamento, implantação e a observação de uma intervenção, realizado em um espaço do EDI que se identificou potente para observar a maneira que este objeto impactou e/ou alterou a ação dos bebês. Para a construção da intervenção, foram considerados os aspectos: interesse das crianças; Projeto anual da escola; Funcionalidade, entre outros. Com base nesses, foi escolhido para modificar o espaço uma cortina. A intervenção feita no espaço, afetou não somente as crianças como seus responsáveis e outros adultos e funcionários da escola. A pesquisa apresenta ainda algumas considerações para os espaços que são construídos e organizados, especificamente para as crianças, pois

¹ Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/ UERJ, TEI).



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



conforme afirmado por Veia Vecchi (Apud GANDINI, 2016, p.318), a questão não é sobre ter o espaço, e sim sobre como ele é usado. Pelos adultos, e pelas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaços. Relações. Infância. Bebês.

Referências:

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.) **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** v,2. Porto Alegre: Penso, 2016, pp. 315-336.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p.199-211, jan./abr. 2011.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo** (pp.83-103). 6ed. Rio de Janeiro: LTC. 2019.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

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

Reúne pesquisas que analisam as contribuições pedagógicas das múltiplas linguagens, as políticas e práticas de leitura e de escrita, mediante a interface entre Linguística e Educação.



CONTOS DE FADAS AFRICANOS: UMA LEITURA IMPORTANTE E DISTANTE

Raquel Duarte Fernandes – UFRN - raquel6@hotmail.com
Alessandra Cardozo de Freitas – UFRN - alessandracardozof@yahoo.com.br

Simpósio 02 – Linguagens, letramentos e práticas de leitura e escrita na escola da infância

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas africanos favorecem a aproximação do leitor às culturas africanas, com destaque para a composição literária de diferentes grupos étnicos. Apresentar as diferentes etnias das quais procedem esses contos é uma forma de sensibilizar a criança sobre a constituição do povo brasileiro. Esse processo de sensibilização tem relação direta com a formação leitora do professor, já que está sob sua responsabilidade a sistematização das ações de leitura, bem como a valorização das experiências prévias dos aprendizes e a abertura de horizontes de expectativa. O presente estudo tem como objetivo investigar o conhecimento de cinco professoras, atuantes em turmas de Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede pública de ensino da cidade de Natal – RN, acerca de contos de fadas africanos.

A realização deste trabalho se justifica pela necessidade de formação específica do professor para lidar com novas situações pedagógicas advindas da aplicação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2004) que foi substituída pela lei 11.645/2008; pela importância da literatura para a educação e para a infância; pela relevância da representação de crianças negras na literatura; por considerar ser imprescindível a adoção de uma postura antirracista na pesquisa e na educação e por colaborar para futuros estudos sobre a temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ter um reino na África, uma personagem negra e princesa como protagonista e, ao seu redor, elementos que representam os valores dessa cultura somados à qualidade literária da obra, são aspectos que estimulam a ampliação das referências



culturais, estéticas e psicológicas de um leitor acostumado com uma cultura branca amplamente disseminada e hegemônica. Trata-se de possibilitar o contato com outras culturas e com elementos mágicos igualmente ou até mais interessantes que os já reconhecidos os quais podem desautomatizar o olhar de crianças que crescem já inseridas em uma sociedade racista.

Quanto à presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira na literatura brasileira, Debus (2013, p.103) afirma que: “[...] inexistente anteriormente à década de 1970, e quando tal fato acontece tem as marcas da submissão, do serviçalismo, ou do apiedamento”. Trata-se do registro da ausência de personagens negras como protagonistas, advindo de um silenciamento histórico e cultural, que prejudica a discussão sobre o racismo no Brasil.

Acredita-se que o professor, sem o conhecimento do repertório da literatura africana, perde a oportunidade de promover práticas antirracistas. Contar histórias que tratam do povo africano e de sua riqueza cultural é possibilitar a ampliação de horizontes e corroborar com a construção de uma visão descolonizada.

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado: Contos de fadas africanos: uma leitura com professoras do Ensino Fundamental (anos iniciais). A pesquisa é de abordagem qualitativa e exploratória, com a realização de entrevistas online, semi-estruturadas, realizadas com cinco professoras da rede pública de educação da cidade de Natal - RN.

RESULTADOS

As respostas das professoras nas entrevistas revelam, em sua maioria, o desconhecimento em relação ao gênero conto de fada africano, destacando-se a admiração delas em ouvir falar desse gênero. As docentes demonstram reconhecer a importância da literatura negra na escola, muito embora tenham dificuldade de acesso a esse repertório.

As professoras relatam que não tiveram contato com contos de fadas africanos durante sua formação escolar ou profissional. Não obstante, elas percebem a relevância de discutir sobre as culturas africanas ou afro-brasileiras e acreditam na literatura como ampliadora de horizontes. A preocupação com uma educação antirracista efetiva é latente em suas respostas à entrevista. Todas possuem relatos



que comprovam a presença de racismo na escola. Acreditam no poder transformador da literatura nesse processo.

CONCLUSÃO

Se a escola é o espaço onde se constrói o conhecimento e, o professor, é o mediador do saber, é urgente a necessidade de estudo e de acesso aos livros de literatura infantil negra, em especial, aos de contos de fadas africanos. Percebe-se que o apagamento de uma história afeta o contato com obras que poderiam auxiliar na desconstrução de preconceitos enraizados. Ao confessar o desconhecimento acerca dos contos de fadas africanos, as professoras comprovam a existência de uma hierarquia entre etnias, o racismo estrutural que facilita o acesso de contos europeus nos fazendo acreditar que inexistem reinos encantados na África.

Conclui-se que conhecer a literatura que trata de temáticas relacionadas aos negros abre um horizonte de conhecimentos sobre a cultura negra, sobre os negros no Brasil e sobre as contribuições desses povos à nossa identidade.

Palavras-chave: contos de fadas africanos. professoras. culturas africanas.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. Projeto: **O ensino de Literatura Infantil Negra: debatendo a cor do silêncio na sala de aula** (UFRN/CNPq), 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: CNE, 10 de Março de 2004. Petronilha Gonçalves e Silva (Relatora).

DEBUS, Eliane. A literatura angolana para a infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1129-1145, out./dez. 2013.



E AGORA, O QUE ACONTECE?: COAUTORIA E LEITURA DE LITERATURA POR APRENDIZES DOS ANOS INICIAIS

Simpósio 02 - Linguagens, letramentos e práticas de leitura e escrita na escola da infância

Gleudson Felipe Justino da Silva

Gleudson Felipe Justino da Silva¹
Alessandra Cardozo de Freitas²

Neste trabalho trazemos um recorte de pesquisa de mestrado (SILVA, 2020) que investigou o processo de coautoria de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental ao texto literário. No estudo, buscamos evidenciar de que modo se efetiva a participação leitora a partir da ação produtiva face à leitura de literatura a partir do pressuposto de que a coautoria potencializa a atitude responsiva do leitor no preenchimento de vazios ficcionais, explorando a estrutura textual de modo inferencial. Além disso, consideramos apreender os modos de identificação estética e posicionamento do leitor iniciante mediante sua contribuição aos textos. A investigação, de natureza qualitativa com prática de intervenção, teve como participantes crianças com idades de 10 a 12 anos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Natal/RN/Brasil. Como referencial teórico, nos aproximamos dos estudos de Amarilha (2012), Lajolo (2018), Smith (2003), Zilberman (2009) sobre ensino de leitura e literatura; dos de Culler (1999) e Eco (1994, 2011) sobre teoria literária; das contribuições fundantes da teoria da estética da recepção de Jauss (1982; 1994; 2002) e Iser (1996; 1999); e das ideias de Bakhtin (2016), Benjamin (1994) e Vigotsky (1998) sobre linguagem, lugar de narrador e mediação pedagógica, respectivamente. Evidenciamos a leitura crítica, orientada pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011) da produção inferencial realizada durante sessões de leitura e releitura do conto “A morte e o médico” (SSÓ, 2011), orientadas pela andaimagem (GRAVES & GRAVES, 1995). Os registros das crianças correspondiam à resolução do problema da narrativa e o encaminhamento da situação final a partir do clímax da história. Ao nos debruçarmos sobre as continuidades produzidas por

¹ Professor da rede estadual de educação do RN (SEEC/RN). Graduado em Pedagogia (2017) e Mestre em Educação (2020) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

² Professora adjunto I da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Pedagogia (1995), Mestre (2002) e Doutora em Educação (2005) pela UFRN.



elas, analisamos situações em torno do processo de coautoria que nos apontam relações entre a experiência leitora e a assunção dessa condição: a forma dos aprendizes darem prosseguimento ao texto a partir da produção inferencial; os modos de identificação expressos nas suas produções; e a assunção do lugar de narrador da história. Concluimos, então, que na tentativa de solucionar o problema da ficção, as crianças se apropriaram do discurso narrativo, revestindo-o e complementando as lacunas com suas representações, expectativas e fidedignidade à identificação provocada pelo texto, assumindo a conduta coautoral a partir da leitura literária.

Palavras-chave: Leitura de literatura. Coautoria. Produção inferencial. Identificação estética.

Referências: AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?:** literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Ed. 34, 2016.

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

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

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

ECO, Umberto. **Lector in fabula:** a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ECO, Umberto. **Seis passeios no bosque da ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert (et al.). **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. . Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, H. R. **Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics.** Trans. Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982. (Theory and history of literature; v. 3).



LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. Editora Unesp: São Paulo, 2018.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SILVA, Gleidson Felipe Justino da. **Ensino de literatura e a assunção da coautoria por aprendizes do ensino fundamental**. 2020. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SSÓ, Ernani. A morte e o médico. In: SSÓ, ERNANI; CASTANHA, Marilda. **Contos de morte morrida**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

VIGOTSKY, L. S et al. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global/ALB, 2009.



FAMÍLIA, MATERNIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO NAS HISTÓRIAS DE FAZ DE CONTA DAS CRIANÇAS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE: 1988-2006

Simpósio 2 – Linguagens, letramentos e práticas de leitura e escrita na escola da infância

Thábata Araújo de Alvarenga¹

Neste trabalho iremos analisar as histórias de faz de conta produzidas pelas crianças das turmas de alfabetização do NEI, publicadas pela instituição nos livros da turma 5, entre os anos de 1988 e 2006, sobretudo aquelas cujo enredo fala da família, da maternidade e das questões de gênero. Compreendemos tais livros como fontes importantes para os estudos no âmbito da nova história cultural, pois constituem matéria-prima passível de ser trabalhada numa abordagem que privilegie a cultura escolar, desvelando as normas de funcionamento da escola, as práticas pedagógicas, as representações da infância e as culturas infantis que se desenvolvem no espaço escolar. Além de tal abordagem adotada por nós neste trabalho, tais fontes podem também ser utilizadas nas pesquisas no âmbito da história da alfabetização, na história da leitura e da escrita como práticas culturais e sociais, na história do livro, e na história social da criança e da infância.

Para analisar as representações da infância no NEI procuramos categorizar as principais temáticas que fazem parte do enredo das histórias de faz de conta produzidas pelas crianças da turma 5. Nesse sentido, buscamos mapear as histórias que se inspiram nos saberes e conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula, histórias que nos falam da vida cotidiana na infância, tanto no âmbito doméstico, familiar, quanto no espaço escolar e nos demais espaços de sociabilidade infantil,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGH/CCHLA/UFRN. Trabalho realizado sob financiamento da Capes, constitui parte de nossa tese de doutoramento, orientada pelo Professor Dr. Magno Francisco de Jesus Santos.



histórias que foram inspiradas pelos meios de comunicação de massa, fruto do consumo cultural na infância e histórias que tratam acerca da percepção do mundo e da descoberta das coisas.

Constatamos, a partir da análise de nossas fontes que, no imaginário infantil, fruto do imaginário social e da ação educativa da família e da escola, persiste quase sempre a ideia da família nuclear, idealizada, onde o homem é o provedor do lar e à mulher cabe a tarefa de cuidar da casa, do marido e dos filhos, oferecendo satisfação ao homem e submetendo-se a ele. As narrativas das crianças do NEI deixam bastante explícitas as questões de gênero que estruturam o núcleo familiar e determinam os papéis de homens e mulheres na sociedade.

Palavras-chave: Cultura escolar, História da infância, Família; Gênero; Núcleo de Educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. B.; LIMA, R. R. M.; VASCONCELOS, E. R. C. (Orgs.). **A divertida floresta do conhecimento**. Turma 5 B - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2006.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 50-53.

CARTAXO, M. A. C. (Org.) **Era uma vez...** Turma 5 B - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1996.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DINIZ, A. M. (Org.). **A odisseia da turma 5**. Turma 5 - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1995.

_____; OLIVEIRA, S. M. A.; COSTA, S. R. L. (Orgs.). **Gira, Gira: viajando no universo do saber**. Turma 5 - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2005.

FERNANDES, I. M. A.; MELO, R. S. S. (Orgs.). **A lâmpada do conhecimento**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2005.



FERREIRA, Y. **A criança e a cidade: as transformações da infância numa Natal moderna (1890 - 1929)**. 01/08/2009 170 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL, 2009.

FONSECA, N. S. G.; FERNANDES, I. M. A. (Orgs.). **Dos sonhos aos contos**. Turma 5 B - manhã. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2002.

FREIRE, M. E. F. S. **No mundo dos sonhos**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1992

GÉLIS, J. A individualização da criança. In.: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. In.: **História da Vida Privada. 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 311-329.

KUHLMANN JÚNIOR., M. História da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**. n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em: 17 set. 2018.

LACÔRTE, V. P. (Org.). **Histórias encantadas**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1992

MEDEIROS, C. P.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **O livro mágico das histórias que a gente inventou e das nossas pesquisas**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1989.

MEDEIROS, S. M. B. (Org.). **Misturando Pitadas de Fantasias e Alegrias**. Turma 5 A - manhã. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1997.(1)

MEDEIROS, T. R. A. (Orgs.) **A magia da luz**. Turma 5 B - matutino. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1997. (2)

MORAES, A. V. C.; COSTA, S. R. L. (Orgs.) **Histórias fantásticas**. Turma 5 A - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2006

MOREIRA, M. P. S.; PIMENTEL, N. B.; MELO, R. S. S. (Org.). **Contando histórias da cultura potiguar**. Turma 5 B - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2001.

PIMENTEL, G. S.; LIRA, R. C. S. (Orgs.). **O mundo mágico da leitura**. Turma 5 - manhã. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2001.

RODARI, G. **Gramática da Fantasia**. São Paulo, Summus, 1982, 160 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cad. Pesq.**, São Paulo (51), 73-79, nov. 1984.

SANTOS, J. B.; VASCONCELOS, E. R. C. (Orgs.). **Histórias vivas** – Turma 5 - manhã. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1994.



SILVA, A. S. C. (Org.). **Uma viagem ao mundo dos deuses**. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2000.

SOUSA, R. S. (Org.) **Tempo de conhecer e ser feliz**. Turma 5 A - tarde. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2003.

VICTOR, A. C. S. (Org.). **Viagem no faz de conta**. Turma 5 - manhã. Natal: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1995.



LEITURA NA SALA DE AULA: ANÁLISE DE LIVROS DO PROJETO TRILHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simpósio 02: Linguagens, letramento e práticas de leitura e escrita na escola da infância

Francisca Cristiane Cavalcanti da Silva (SME) ¹

1. INTRODUÇÃO

A sociedade exige que seus cidadãos obtenham os domínios de leitura e escrita, assim, a escola tem um papel fundamental na iniciação das crianças ao mundo da leitura e escrita, a escola deve oportunizar às crianças o encantamento por meio da literatura infantil, pois a relação da criança com o livro contribui na compreensão de mundo, possibilitando a experimentação de diversas situações e emoções por meio da ficção, pois compreendemos que o mundo factual se relaciona com mundo ficcional, assim, ambos são indissociáveis da vida cotidiana de cada sujeito.

Na Educação Infantil é importante que os educandos possuam momentos de leitura, mesmo que ainda não dominem o sistema alfabético, pois mesmo sem saber ler convencionalmente, eles já conseguem se familiarizar com o universo da leitura e da escrita. Elas começam na realidade da leitura de imagem, o que favorece o processo de leitura e escrita. É muito importante para as crianças terem esse contato com a leitura, pois ao começarem desde cedo a interagir com os livros, eles conseguem sentir que a leitura lhes proporciona caminhar por

¹ Coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Lajes/RN. Graduada em Pedagogia (UERN), Psicopedagoga Institucional, Clínica e Hospitalar (FACESA). Pós-graduanda em Mídias na Educação pela DEAD/UERN. Simpósio 02: Linguagens, letramentos e práticas de leitura e escrita na escola da infância. Endereço Eletrônico: cristiane_bela15@hotmail.com.



diversos mundos, ambientes desconhecidos, conhecidos, mas com experiências novas vistas de outra forma.

O livro pode se tornar um grande amigo dos nossos educandos, o que precisa muitas vezes é apresentar esse amigo a eles. Por isso, a escola e os professores têm a grande responsabilidade de fazer essa apresentação e de acompanhar o processo de consolidação dessa amizade que pode perdurar pelo resto da vida dos nossos alunos. Entretanto, para que isso aconteça verdadeiramente, é necessário que os livros utilizados tenham qualidade literária, para que possam estimular nas crianças o envolvimento e encantamento com os livros durante o processo de sua formação leitora.

Muitas escolas públicas brasileiras utilizam o Projeto Trilhas, do Instituto Natura que visa aproximar a leitura das crianças, sendo constituído por um conjunto de materiais recomendados pelo MEC, como livros literários, material de orientação para os professores e jogos para as crianças, disponibilizados para as escolas públicas como o intuito de auxiliar professores com o trabalho na área de leitura, escrita e oralidade, objetivando a inserção das crianças no mundo letrado em que vivemos.

Ao percebermos a importância desses materiais pedagógicos para a formação leitora dos nossos alunos objetivamos analisar a qualidade literária dos livros do Projeto Trilhas, pois, partimos do pressuposto de que nem todos os livros possuem textos com características literárias. Os textos literários possuem características próprias que os diferenciam de outros gêneros textuais. Assim, ao analisarmos alguns livros do Projeto Trilhas conseguiremos saber o nível da qualidade literária que anda sendo disponibilizada para as nossas escolas brasileiras.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



Segundo Bogdan & Biklen (1994) todos os acontecimentos do mundo têm a sua relevância para construir suas compreensões acerca de ações e situações que são investigadas pelo pesquisador. A pesquisa qualitativa, valoriza o aspecto subjetivo dos sujeitos, pretendendo analisar as particularidades e experiências dos envolvidos na pesquisa, com o intuito de construir suas interpretações sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, escolhemos a pesquisa qualitativa, porque ela possibilita ao pesquisador estabelecer estratégias e procedimentos diversos, para investigar e compreender o seu objeto de estudo.

Analisaremos dois livros do Projeto Trilhas: *Bruxa, bruxa, venha à minha festa* de Andren Druce e *Quer brincar de pique-esconde?* de Isabella e Angiolina. Nesses livros queremos destacar em nossa análise a qualidade literária dos mesmos. Para que isso seja possível adotaremos os procedimentos de análise de conteúdo apontados por Bardin (2011).

A análise de conteúdo se dará através do suporte linguístico escrito – o livro, desenvolvendo um tratamento das informações compostas nas mensagens a serem investigadas, com o intuito de descrever o conteúdo das mensagens. De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo consiste em destacar a descrição de conteúdo, aproximando-se da subjetividade dos sujeitos, evidenciando a natureza relativa dos estímulos no qual o sujeito é submetido, com a finalidade de interpretar o conteúdo da mensagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Fiorin e Savioli (1991) O texto literário é conotativo por natureza, assim, as palavras ganham novos significados. A linguagem em função estética procura a conotação, utilizando mecanismos linguísticos como metáfora e metonímia, que dão sentido figurado a palavras ou a seres inanimados.

Como podemos destacar nos trechos:



Trecho 1: Bruxa, bruxa, venha à minha festa

- Gato, gato,

Por favor, venha à minha festa.

- Obrigado, irei sim, se você convidar o espantalho. (p.06-07)

(Andren Druce, 1995)

Trecho 1: Quer brincar de pique-esconde?

O macaco brincalhão,

Fazendo palhaçada,

Quer brincar de pique-esconde

Com toda a bicharada. (p. 04)

(Isabella e Angiolina 2007)

Os dois livros do Projeto Trilha que analisamos, Quer brincar de pique esconde? e Bruxa, bruxa, venha à minha festa, possuem vários elementos que constituem um texto literário de qualidade, sendo ambos conotativos, pois os personagens em sua maioria são animais (como macaco, gato, gambá, tubarão etc...) que assumem atitudes humanas, como falar e brincar, os personagens surgem rapidamente e desaparecem na mesma velocidade ou voltam para participar do enredo em outras situações.

Ambos os livros demonstram uma sonoridade em suas frases que cativam as crianças, muitas frases ou expressões se repetem constantemente durante a leitura das histórias. A repetição é uma das características de ambos os textos. Isso é ótimo para o desenvolvimento das crianças, pois mesmo sem saber ler eles conseguem memorizar e antecipar as falas dos personagens mesmo sem a ajuda do leitor. Assim, os fatos e ações que se repetem dão ideia de que os



personagens estão interligados como por exemplo no livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*:

Trecho 2: *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*

- *Lobo, lobo,*

Por favor, venha à minha festa.

- *Obrigado, irei sim,*

Se você convidar a Chapeuzinho Vermelho. (p.30-31)

(Andren Druce 1995)

Então, e como se o convidado Lobo dependesse da presença de Chapeuzinho Vermelho para poder ir à festa. Isso ocorre várias vezes com o pirata, tubarão, árvore, duende. Assim, a repetição pode ocorrer na forma escrita como a constância das repetições como *por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar ...*, ou como também nas situações como por exemplo no livro *Quer brincar de pique esconde?* Pois, o narrador após anunciar que algum animal se escondeu, mas deixou alguma parte de fora, ele diz: *Mas, e agora?* E o macaco acaba achando o coelho, a girafa, o elefante, a raposa e a arara, porque, os animais deixam partes do corpo amostra, ou até deixaram escapar um cheirinho desagradável, no caso do gambá, entre outros.

Esse tipo de frase faz com o leitor ou ouvinte participe do enredo, mostrando que ele pode ajudar o macaco a descobrir onde estão se escondendo a bicharada, assim a criança se sente como um integrante da história e passa a interagir cada vez mais com a leitura. O leitor no ato de ler pode se projetar na narrativa e exteriorizar os sentimentos e emoções que foram se construindo durante a leitura de literatura.

As experiências vividas pelos personagens fazem o leitor se colocar como parte integrante da narrativa. É como se o leitor estivesse ali presente no enredo,



observando e participando das experiências de vida (emoções, conflitos, problemas, angústias, tristeza) de sua personagem que mais se identificou, ou mais chamou sua atenção por inúmeros fatores internos do leitor.

A utilização da prosódia, ou seja, a entonação da voz do leitor ao dizer, mas e agora? Auxilia a criança a perceber quando será necessária a sua ajuda para encontrar os animais, além de dar vida ao enredo de forma lúdica.

Os textos literários possuem função estética ou poética, pois, sua linguagem muitas vezes se remete a rimas, as palavras possuem uma sonoridade que exige um ritmo de leitura, por parte do leitor dando a entonação adequada para a leitura e possuem repetições de palavras ou fonemas para potencializar a falas e ação dos personagens. Segundo Fiorin e Savioli (1991) o texto poético se articula com o plano de expressão e o plano de conteúdo, passando a contribuir assim com a significação global. Podemos perceber alguns desses elementos no trecho abaixo do livro Quer brincar de pique-esconde?

Trecho 2: Quer brincar de pique-esconde?

O camaleão, sem se preocupar,

Não saiu nem do lugar.

E agora?

Ele está todo de fora! (p.23)

(Isabella e Angiolina 2007)

Nesse caso podemos observar que as últimas palavras têm as mesmas terminações, isso faz com que o texto tenha uma sonoridade agradável no ato de ler, assim utilizando palavras rimadas, que acabam encantando os ouvintes por causa do som das palavras. A leitura em voz alta, desses tipos de leituras permitem ao leitor dar vida aos personagens do enredo, pois os personagens em suas falas emitem expressões como de afirmação e de interrogação, como é



representado nos dois livros do Projeto Trilhas que analisamos. O leitor deve utilizar na sala de aula leitura em voz alta, devendo conduzir com a expressão e a oralidade.

Segundo Amarilha, “a leitura chega à criança, principalmente, pela oralidade”. (AMARILHA, 1997, p. 20), pois a oralidade enriquece a bagagem antecipatória do leitor/receptor, buscando que ele construa suas convenções escritas, melhorando a sua sintonia com o sistema escrito por meio da escuta, ele também enriquece o seu repertório de vocábulos. Assim, a oralidade e a escrita conseguem ser trabalhadas juntas para que possam inserir novas culturas linguísticas nas crianças.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros do Projeto Trilhas possuem uma boa qualidade literária, conseguem despertar nas crianças um fascínio pela leitura, que ajuda na construção e consolidação da formação leitora, despertando assim, um amor pelo mundo da leitura. O Projeto Trilhas tem sua relevância para as escolas públicas, pois disponibiliza bons livros para serem apresentados aos estudantes durante as aulas, expondo vários gêneros textuais como canções, parlendas, histórias com animais, histórias com repetições, histórias clássicas, história com cartas entre outras.

Os professores devem compreender que os textos literários possuem características próprias como a linguagem em função estética, ou seja, o jogo de palavras e imagens, que trazem diversos elementos como a plurissignificação, a linguagem, a conotação, a presença da função poética, como também a presença da função emotiva, a musicalidade, figuras de linguagens, além do plano de expressão que potencializam a criação de novos significados às palavras. Então, os textos literários que contemplam essas características podem despertar nos estudantes toda a potencialidade leitora, desenvolvendo



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



neles uma sensibilidade literária, contribuindo também na ampliação intelectual, emocional, criativo, além de proporcionar a aquisição da formação leitora.

Palavras-chave: Projeto Trilha. Leitura. Textos Literários.

5. REFERÊNCIAS

ANGIOLINA, Isabella. **Quer brincar de pique-esconde?** (Coleção Vamos Ler?) – 2. ed. – São Paulo: FTD, 2007.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

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 à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

DRUCE, Andren. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa.** Traduzido por Gilda de Aquino – São Paulo. Brinque-Book. 1995.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto:** leitura e redação. 2 ed. São Paulo: Ática, 2007.



PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E ENSINO DA ESCRITA: QUAIS AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO NA INFÂNCIA EM PARNAMIRIM/RN?

SIMPÓSIO 2 – LINGUAGENS, LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Dâmores Saldanha Toscano de Souza Gomes¹

Prof^a Ms. Dâmores Saldanha Toscano de Souza Gomes
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN
damaressaldanha@gmail.com²

Prof^a Dr^a Tatyana Mabel Nobre Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
tatyamabel@uol.com.br³

Este trabalho resulta da pesquisa de mestrado “Políticas escolares para a produção textual nas diferentes áreas: currículo, gênero do discurso e Projeto Político-Pedagógico” (GOMES, 2018, PPGEd/UFRN), que busca apresentar como os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da Rede de Ensino do município de Parnamirim/RN constroem, em seu discurso oficial, as políticas escolares com ênfase na relação linguagem e ensino nos diferentes componentes curriculares. Para esta comunicação, partimos da questão de pesquisa: “O que explicitam os PPP das escolas sobre a produção textual nos anos escolares dirigidos à infância?” e objetivamos identificar nos PPP os parâmetros orientadores relativos à produção textual em Língua Portuguesa (LP), explicitando quais as diretrizes sistematizadas neste documento escolar que direcionam o fazer docente quanto ao ensino da escrita, a partir dos gêneros discursivos. Fundamentando-nos teórico-metodologicamente em Bakhtin (2011), Leite e Barbosa (2014), Sacristán (2000), Schnewly e Dolz (2004), Bogdan e Biklen (1994), analisamos 35 PPP de escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental de Parnamirim/RN (76% das escolas). Para análise, elaboramos a seguinte metodologia de base qualitativa-interpretativista: 1. leitura de cada PPP; 2. destaque dos trechos que apresentavam dados importantes para a investigação, considerando a questão de pesquisa e o objetivo proposto; 3. sistematização em tabelas dos dados

¹ Professora/Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino do Município do Natal, Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, mestre em Educação e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN).

² Professora/Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino do Município do Natal, Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, mestre em Educação e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN).

³ Professora Doutora/Professora Associada III do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CE/PPGED/DPEC/UFRN)



coletados e categorização a partir do agrupamento do que havia de comum entre as informações coletadas. A análise apontou que as orientações sugeridas para a produção textual no processo de ensino da escrita na área da LP indicam: a recontação; a produção de gêneros discursivos diversos; a observação dos elementos mais estritos de ordem linguístico-textual (coesão, coerência, desenvolvimento das estratégias de escrita); a escrita como cópia e registro para a aquisição das normas ortográficas ou para a aquisição da escrita convencional alfabética. Tais orientações são centrais à produção textual a partir dos gêneros discursivos, no entanto, a análise concluiu que, para o PPP, o ensino da escrita também se volta à cópia e ao enfoque nas regras gramaticais. As análises empreendidas permitem-nos considerar que: a função do PPP e, conseqüentemente, do documento curricular nele contido, é essencial na elaboração das políticas escolares para a produção textual; há o esforço em garantir o ensino da escrita, apesar de algumas diretrizes voltarem-se aos aspectos apenas linguísticos-textuais ou para a escrita somente com fins de registro; as orientações para a LP indicam que a produção textual no processo de ensino ocorre a partir dos gêneros discursivos, com ênfase nas etapas de escrita (planejamento, escrita, revisão e reescrita) e nos seguintes gêneros como mais recorrentes: bilhete, lista, poesia. Assim, a pesquisa contribui para a reflexão em torno da relevância do Projeto Político-Pedagógico para a sistematização e execução do ensino da escrita e apresenta a importância do pensar que, conforme preconizam Leite e Barbosa (2014), escrever na escola deve ser uma ação para aprender, refletir, sentir, viver, dialogando com o mundo da vida.

Palavras-chave: Ensino da Escrita. Produção de Texto. Língua Portuguesa. Projeto Político-Pedagógico. Currículo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos santos e Telmo Mourinho baptista. Portugal: porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- GOMES, Dâmares Saldanha Toscano de Souza Gomes. **Políticas escolares para a produção textual nas diferentes áreas: currículo, gênero do discurso e Projeto Político-Pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- LEITE, Lucila Carvalho; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Cartografia da produção textual: livros didáticos, gêneros do discurso, políticas e indicadores**. Natal: EDUFRN, 2014.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHNEWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem ao objeto de ensino. In: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções





A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simpósio: LINGUAGENS, LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Alayne Fernanda da Costa Galvão ¹

Eciône Félix de Lima²

Yzynyia Silva Rezende Machado³

RESUMO:

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a importância da contação de história na educação infantil em uma instituição de ensino da rede pública do município de Tibau da Sul/RN. Neste sentido, destacamos que para formar bom leitores, é preciso desde cedo planejar situações que permita a criança vivenciar situações que envolva contação de história, leitura e contatos com diversos e variados tipos de livros. Durante a explanação deste trabalho será relatado como envolver e encantar crianças da educação infantil no mundo mágico dos livros a partir da contação de história, como também a vivência de atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, ampliação da imaginação, criatividade, bem como, trabalhar a escutar. Portanto, a contação de histórias na educação infantil é um dos instrumentos pedagógicos de suma relevância, pois proporciona momento de prazer e, ao mesmo tempo, contribui para o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Contação de História. Criança. Educação Infantil. Conhecimento.

1. INTRODUÇÃO:

A arte de contar história na educação infantil desperta a curiosidade, estimula e desenvolve a autonomia, bem como propicia vivências prazerosas e

¹ Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul. educafernanda@hotmail.com

² Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul e Professor da Educação Básica da Escola Professora Enedina Eduardo do Nascimento. ecionefelix@yahoo.com.br

³ Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul, Suporte Pedagógico da Escola Estadual Meiroz Grillo e Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). yzynyia@gmail.com.



diversas emoções como alegria, medo e angústias, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais.

O presente estudo tem como objetivo analisar a relevância da contação de história no desenvolvimento da criança no contexto escolar, como também promover o gosto e o hábito da leitura, uma vez que contribuirá para a formação do caráter e dar a ela perspectivas, mostrando um caminho onde possa se posicionar de forma crítica, no meio em que convive.

Neste mesmo contexto, fica evidenciado que a contação de história é uma ferramenta de grande relevância em relação ao incentivo à leitura, ao desenvolvimento da linguagem, também para a escrita. Além disso, desperta o senso crítico e principalmente faz a criança a transportar para o mundo imaginário.

Segundo BUSSATO (2006) contar histórias pode ser fermento para o imaginário. Elas nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos, devaneando, gatiando, até chegar ao imaginário. O coração é o grande aliado da imaginação nesse processo de produção de imagens significativas. Com o coração, a gente sente e vê internas as imagens que nos fazem bem.

O estudo em questão surgiu pela necessidade de desenvolver a linguagem oral e escrita, como também amplia seu vocabulário e principalmente pela falta de concentração. Além disso, são por meio das histórias que as crianças poderão compreender o mundo a sua volta e posicionar-se criticamente diante das informações apresentadas.

Portanto, pressupõe-se que o contexto em questão o torna um campo rico de investigação para o (a) educador (a), pois é um recurso importante para o desenvolvimento cognitivo, como também por possibilitar a análise crítica da realidade e amplia o vocabulário, incentiva a prática da leitura, transmite conhecimento e valores.



2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:

O referido estudo se baseia em uma pesquisa-ação, fundamentada em uma abordagem qualitativa CHIZZOTTI (2010). A pesquisa em estudo foi desenvolvida na Escola Municipal Domitila Castelo da Silva, em uma turma da Educação Infantil, estágio IV, crianças com faixa etária de cinco anos. Além disso, usou-se vídeo, livros de literatura infantil, observações e estudo em trabalhos teóricos relacionados e afins com a temática nas plataformas virtuais Google Acadêmico e Scielo, tentando com isso sistematizar as devidas reflexões para, então, chegar a uma conclusão dentro das delimitações propostas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO:

A prática de contar uma história tem como principal objetivo divertir. Como também estimula a imaginação. A esse respeito, BUSATTO (2003, p.10) reforça que "Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser". Neste sentido, fica claro que a contação de história na educação infantil traz benefícios importantes, uma vez que contribui para o desenvolvimento e desempenho cognitivo das crianças.

Diante do exposto, foi possível perceber que os alunos obtiveram avanços significativos na oralidade, na criatividade e desenvolveram habilidades de ouvir, expressar e justificar sua opinião. Durante a atividade de leitura foi trabalhado a percepção de rimas, símbolos, direção da leitura que é da esquerda para direita, novas palavras e fonemas para o desenvolvimento da percepção dos sons da linguagem falada.

Em relação ao planejamento, já era traçado como seria a contação de história durante toda a semana, os livros que seria lido, as atividades que seria desenvolvida mediante o contexto em estudo, os pontos que seriam conversados na roda de conversa, o ambiente da escola em ocorreria a contação, para que esse momento fosse mágico, aconchegante, de conhecimento e desenvolvimento.



Segundo Coelho, (2002) afirma que a história alimenta a imaginação da criança há quem conte histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimento, disciplinar até fazer uma espécie de chantagem „se ficarem quietos, conto uma história. “ „se isso“ „se aquilo“ quando inverso que funciona. A história aquieta serena, prende atenção, informa, socializa e educa. O compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de sofisticação de necessidades básicas das crianças. Se elas escutarem desde pequeninas, gostarão de livros vindo descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas.

Ainda a mesma autora (2002, p.10) acrescenta que a história faz todos sorrirem, a aula passa ser uma divertida brincadeira e até gente grande volta a ser criança, como ela mesma fala se “até gente grande volta a ser criança gosta de história imaginem as crianças”. Mas para que isso aconteça o narrador deve estar consciente de que importante é a história, ele apenas conta o que aconteceu, emprestando vivacidade à narrativa.

Neste mesmo contexto, convém citar que todos os momentos vivenciados permitiram que as crianças criassem suas próprias histórias mediante o texto lido, como também desenvolveram a criatividade, a oralidade e a autonomia. Sendo assim foi visto que, a contação de história é uma ferramenta que o professor deve trabalhar na sala de aula.

No decorrer do estudo ficou comprovado que o processo de contação de história na sala de aula no ensino infantil, despertou o interesse das crianças pelos livros, isso fez com que duas vezes na semana elas levassem um livro para casa, para junto com a família apreciá-lo e no dia seguinte seria lia do seu jeito para a turma. Com essa dinâmica a criança sentia-se importante, tornando-o ativa, participativa no desenvolvimento das atividades diárias. Conforme afirmam Brandão e Rosa (2010), de ouvintes ativos as crianças podem se tornarem leitores ativos.



Ao finalizar este trabalho ficou constatado que a contação de história deve ser um hábito constante na rotina das crianças da educação infantil, visto que desenvolve a habilidades da linguagem escrita, oralidade e a produção textual produção, como também a compreensão dos textos e leitura. Portanto, possibilita a aprendizagem com significado e como solucionar problemas e a entender coisas relacionadas ao cotidiano de maneira lúdica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Mediante a realização do estudo em questão, ficou evidenciado que formar leitores é um desafio para a sociedade cada vez mais conectada em ferramentas digitais. É um desafio constante para os professores. Porém, acreditamos que é possível despertar o gosto pela leitura e desenvolver habilidades de um leitor, desde que a contação de história seja trabalhada cedo na educação infantil.

Destacamos também que a experiência somou ponto relevante em relação ao nosso aperfeiçoamento da prática no fazer pedagógico. Além disso, contribuiu de forma significativa para a valorização da contação de história na sala de aula, como o presente estudo revelou que a contação estimula a imaginação das crianças, permitem que internalizem novos conhecimentos e as tornem pessoas mais preparadas para viver no atual contexto.

5. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Cardina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2011.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.



COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2002

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

SIMPÓSIO 03 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Reúne pesquisas que evidenciam práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a análise de atividades que convocam diferentes campos de saberes e experiências e diferentes áreas do conhecimento, em uma rede interdisciplinar. Com isso, favorece as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem nos dois segmentos privilegiados.



Oficina Temática: Estudando Ciências a partir da Produção Agrícola de Hortaliças

Simpósio: Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação das Infâncias

Alex Barbosa da Silva¹

Angélica Cristina Rivelini-Silva²

Palavras-chave: Ensino de Ciências. CTS. Oficina Temática. Formação Continuada de Professores. Ensino Fundamental I.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolvimento no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), uma proposta de formação continuada, por meio de uma Oficina Temática (OT) com enfoques CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade) para o Ensino Fundamental, com a participação de oito professores de uma escola municipal e pública do norte do Paraná. Segundo Marcondes (2008), a OT representa a busca de soluções para problemas cotidianos pautados em conhecimentos práticos e teóricos. A OT se caracteriza como o produto educacional, obrigatório em programas profissionais, e tem como objetivo a construção e o desenvolvimento com os professores em um curso de formação continuada.

Com o envolvimento dos docentes participantes, propomos discutir a formação continuada de professores no enfoque CTS, analisando o currículo escolar, buscando opções para as dificuldades encontradas durante a prática docente, especialmente as relacionadas à falta de formação inicial adequada. Deste cenário emergiu-se a seguinte questão: Quais as contribuições que a oficina

¹ Professor da Rede Municipal de Marilândia do Sul - PR e Mauá da Serra - PR. Mestrando em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Londrina. Contato: alex-barbosa@hotmail.com.br

² Professora Orientadora Doutora Ensino de Ciências pela Universidade de Londrina – UEL. Professora Adjunta na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Apucarana. Contato: arivelini@utfpr.edu.br



temática com enfoques CTS pode trazer para a formação continuada do professor em exercício no ensino de ciências no Ensino Fundamental I?

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Por meio do trabalho com OT pode-se promover um ambiente escolar favorável para abordagem de temas com enfoques CTS, de modo que toda problematização das atividades propostas na oficina esteja pautada em conhecimentos científicos, fazendo relação com aspectos sociais, históricos, éticos, fortalecendo e promovendo a compreensão de uma situação problema (MARCONDES, 2008).

Melo e Macedo (2019), discorrem que desenvolver uma OT envolve a escolha de um tema, dos experimentos e dos conceitos químicos. A escolha do tema deve possibilitar uma contextualização do conhecimento científico com a realidade do estudante para que possa assumir decisões e atuar como cidadão ativo, crítico e participativo na atual sociedade.

A formação com os professores será proposta de forma *online* com encontros síncronos, desenvolvendo debates e/ou conversação referente aos estudos sobre OT, ensino de ciências, enfoques CTS. A Oficina será desenvolvida em três fases, sendo elas: Fase exploratória, Fase de Estudo e elaboração do Plano e Fase de Execução dos Planos Elaborados. Serão analisadas as atividades planejadas e realizadas no decorrer da formação, sempre pautando em temas relevantes para realidade dos alunos.

Ao término da pesquisa será confeccionado o produto educacional, um encarte/apostila contendo: Apresentação, Texto para Leitura, Atividades para os Estudantes, Planos de aulas elaborados no período da formação continuada e Questões finais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se na fase de levantamento bibliográfico, que foi realizada no banco de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital



Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Utilizamos as seguintes palavras-chave para a busca: “oficina temática”, “oficina temática” AND “agricultura” e “oficina temática” AND “ensino fundamental”. Na primeira busca com palavra-chave “oficina temática”, encontrou-se cento e vinte e um trabalhos sendo trinta e uma teses e vinte e sessenta e nove dissertações. Com as palavras-chaves “oficina temática” AND “agricultura” foram localizadas duas teses e uma dissertação. Na última busca com as palavras-chaves “oficina temática” AND “ensino fundamental” foram encontrados dezessete trabalhos, nove dissertações e oito teses.

Dentre os trabalhos levantados, Silveira (2014), aponta que as OT apresentam contribuições na formação de alunos relativas à temática ambiental e podem ser recursos pedagógicos facilitadores no contexto escolar. Schlottfeldt (2018) discorre em relação aos conhecimentos da área das Ciências da Natureza, esses poderiam ser mediados por atividades concretas como Oficinas Temáticas, identificadas com a realidade das comunidades rurais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se no decorrer do trabalho trazer contribuições na formação dos professores que atuam no ensino fundamental abordando alternativas metodológicas que possam promover as contribuições das OT com enfoque CTS nos anos iniciais.

5. REFERÊNCIAS

MARCONDES, M. E. R.; **Proposições Metodológicas para o Ensino de Química: Oficinas temáticas para a Aprendizagem das Ciências e o Desenvolvimento da Cidadania.** Revista em extensão, Uberlândia, v 7, 2008.

MELO, R. A.; MACEDO, C. P. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO: RELAÇÃO FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.** Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v. 11, n. 2, 2019.

SCHLOTTFELDT, Luciane Maffini. **Oficinas Temáticas e o Ensino de Ciências da Natureza em uma Escola do Campo do Município de Santa Maria, Rio Grande**



do Sul. 2018. 90 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática).
Universidade Franciscana - UFN. Santa Maria, 2018.

SILVEIRA, Marlise Grecco de Souza. **As Contribuições das Oficinas Temáticas Ambientais na Formação de Alunos do Curso Normal Médio e Anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2014. 57 f. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS.Santa Maria, 2014.



É BRINCANDO QUE SE APRENDE- UM ESTUDO SOBRE PAPEL DA LUDICIDADE COMO AUXILIO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Aristóteles Ferreira da Silva Neto¹

(Aluno da Pós-Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento do
Instituto Cultus- FAVENI. aristotelessneto@hotmail.com)

Luís Trajano de Andrade²

(Aluno da Pós- Graduação em Ludopedagogia e Literatura Infantil e anos iniciais.
Instituto Cultus- FAVENI. luiztrajano71@gmail.com)

Iure Coutre Gurgel³

(Professor do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu da Universidade
do Estado do Rio Grande do Norte-CAP/UERN. yurecoutre@yahoo.com.br)

RESUMO

Esse artigo tem como principal finalidade analisar como a ludicidade pode ajudar no processo ensino e aprendizagem, de crianças na Educação Infantil, utilizando para isso a análise das práticas pedagógicas adquiridas durante o Estágio Supervisionado I, em uma turma de Nível 5, da Creche Municipal Raimunda Ernesto, localizado na cidade de Patu-RN. O ato de brincar pode ser conduzido independentemente de tempo, espaço, ou de objetos, isto proporciona que a criança crie, recrie, invente e use sua imaginação, tornando o espaço escolar atrativo. Por intermédio disso, procuramos desenvolver um referencial teórico, com autores renomados que ajudem a embasar as nossas ideias, foi por meio disso procuramos o estudo de Antunes (1998), Vygotsky (1998), Kishimoto (2000), Volpado (2002), Moreno (2007), Fonseca (2008) e Pimenta e Lima (2012). Assim, a partir da problemática levantada foi delimitado o objetivo geral que teve como princípio refletir sobre a importância dos jogos e das brincadeiras, numa perspectiva lúdica, no processo de ensino aprendizagem do aluno da educação infantil.

Palavras - chave: Ludicidade. Criança. Jogos. Evolução. Imaginação.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006

_____. **Aprendizagem através do jogo**. In: VALENZUELA, A. V. (Org). *O jogo no ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2005. Tradução: Valério Campos. (p.. 89-108).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

MORENO, Gilmara Lupion. **Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). *Trabalho pedagógico na educação infantil*. Londrina: Humanidades, 2007.

ORTIZ, Cisele. CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.



PANIAGUA, Gema (Org.). **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade.**

Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, J. H. do V.; CINTRA, R. C. G. G. **Educação Infantil, Cidadania e Educação Inclusiva.** Cuiabá: Edufimt, 2008. 92 p.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Tradução Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

VIOLADA, Rosiane. **Brincadeiras e jogos na educação infantil.** 2014. Disponível em: Acesso em 03 de dezembro de 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar.** – Florianópolis: Cidade futura, 2002.



LUZ, CÂMERA, AÇÃO! CINEMA: BRINCANDO COM A SÉTIMA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simpósio 03 - práticas pedagógicas inovadoras na educação das infâncias

Camila Rodrigues dos Santos¹

Pricila Karianne Holanda Nascimento²
Edinalva Ribeiro Pimentel Urbano³

Este trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo e relata a experiência construída com turmas de Educação Infantil, nos eixos de Arte e Movimento, com crianças de um centro de educação infantil, no município de Parnamirim - RN. Por meio de um relato reflexivo, objetivamos apresentar nossa prática pedagógica na construção do projeto didático denominado “Luz, Câmera, Ação! Cinema: Brincando com a sétima arte no CMEI Maria Leonor”, em que criamos experiências nas quais as crianças pudessem despertar a sensibilidade e a curiosidade, assim como, desenvolver a percepção criativa, as formas de se expressar e o seu interesse por cinema. O cinema desde muito tempo proporciona aos seus apreciadores momentos de encantamento, desperta sensações diversas, muitos são os personagens, cenários, figurinos, músicas e enredos que abalam, impactam, perturbam, alegam, amedrontam ou nos acalmam. Apesar do avanço tecnológico e expansão da indústria cinematográfica, o acesso ao cinema é limitado à maior parte da população brasileira devido à desigualdade social instaurada em nosso país. Constatamos na sondagem dos conhecimentos prévios que poucas crianças conheciam o cinema como linguagem artística, tampouco haviam frequentado um cinema. Diante disso, nos pautamos nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI's (2010) que definem que as instituições devam garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão e na Base Comum Curricular Nacional (2017) que assegura o direito de aprendizagem na Educação Infantil em que a criança possa se expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. No projeto vivenciamos com as crianças experiências na produção e apreciação, nas quais elas se apropriaram da linguagem cinematográfica através da interação e brincadeira, destacando a sétima arte como forma de expressão criativa da

¹ Profa Núcleo de Educação da Infância CAp/UFRN. Doutorando PPGed/UFRN.

² Diretora Pedagógica Centro Infantil Profª Maria Celoni Campos. Esp. em Ed. Infantil. Rede Municipal de Natal.

³ Coordenadora Pedagógica. Centro Infantil Maria Leonor Freitas de Nascimento. Rede Municipal de Parnamirim.



humanidade. Assim, para esta investigação nossos princípios metodológicos centram-se diretamente nas ações desenvolvidas pelas professoras, com abordagem metodológica no relato reflexivo autoavaliativo, que tem por finalidade narrar a nossa experiência, nos possibilitando reconstruir nossa própria história como professoras, oferecendo novos sentidos ao estabelecermos a relação dialética entre a experiência e a narrativa, mediada por processos reflexivos. Nos apoiamos em Marcolino e Mizukami (2008), quando afirmam que “O processo reflexivo, caracterizado como um tipo de pensamento atrelado à ação e que demanda uma ação qualificada diferente da rotineira (Rodgers, 2002; Hatton, Smith, 1995; Dewey, 1976), tornou-se um dos elementos mais importantes para se compreender a construção do conhecimento prático-profissional.” (MARCOLINO; MIZUKAMI, 2008. P 542). Do projeto participaram 297 (duzentos e noventa e sete) crianças da Educação Infantil. As crianças conheceram um cinema, assistiram e produziram filmes de curta e longa metragem coletivamente, ampliando as possibilidades infantis acerca das diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. Considerando o princípio estético orientado pelas DCNEI’s que trata do desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, nosso projeto promoveu a ampliação dos conhecimentos das crianças acerca da linguagem do cinema - audiovisual. Como resultado das discussões desta abordagem autoavaliativa, ao avaliar os objetivos e conteúdos do projeto e a sua contribuição para o desenvolvimento de nossas crianças, consideramos o projeto didático qualificado por garantir diversos aspectos: os objetivos foram alcançados, a justificativa atendeu necessidades observadas pelas professoras; foram considerados os conhecimentos prévios das crianças sobre a temática; o conteúdo é significativo e permitiu estabelecer relações entre conhecimento prévio e construção de novas aprendizagens; a continuidade educativa ocorreu pelo encadeamento de suas etapas; o projeto favorecia integração entre os envolvidos, ampliando a compreensão das crianças sobre si e sobre o meio cultural; a condução pelas professoras foi flexível, abriu mão de algumas etapas previstas e incorporou novas etapas considerando o protagonismo e a aprendizagem das crianças; a culminância do projeto dava visibilidade ao processo de desenvolvimento das crianças, com uma proposta interdisciplinar que considere o protagonismo infantil. Nosso projeto recebeu o selo da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), através da Rede PEA - Programa das Escola Associadas da UNESCO no Brasil, na temática Aprendizagem Intercultural, na abordagem inovações pedagógicas e experimentação de novos recursos e tecnologias. E, a pesquisa está publicada em inglês no *Journal of Modern Education Review, Academic Star Publishing Company, Volume 10, Number 7, July 2020.*

Palavras-chave: crianças, cinema, experiências, linguagem, vivências.

REFERÊNCIAS



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



L

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

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

MARCOLINO, T.Q.; MIZUKAMI, M.G.N. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.26, p.541-7, jul./set. 2008.



AMBIENTES NATURAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO, SENTINDO E RESSIGNIFICANDO

Simpósio 03: Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação das Infâncias

Letícia Munhoz Vellozo Ramos¹

Fernando Donizete Alves²

Para além das paredes e móveis, o ambiente escolar deve contar com cores, luzes, cheiros, texturas e sons, criando um ambiente multissensorial e com características diferentes que se alterem ao longo do tempo (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016; CEPPI, ZINI, 2013). Neste contexto, este trabalho, parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, teve como objetivo identificar os ambientes e elementos naturais presentes em uma instituição de educação infantil e, por consequência, discutir suas possibilidades educativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil explicitam que o espaço para a educação infantil deve propiciar os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição (BRASIL, 2010), além de apontar que, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes.

No documento 'Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças', a garantia de contato com a natureza no espaço escolar é expressa como um direito e detalhada em elementos e experiências como água, areia, canteiros, passeios em parques, estar ao ar livre (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009). Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil recomendam que o espaço deve ser promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, favorecendo a interação criança-criança, criança-adulto e criança-ambiente. Deve se constituir como espaço lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006).

A Base Nacional Comum Curricular traz como direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil a participação ativa das crianças na escolha dos ambientes e a exploração dos elementos da natureza, fazendo parte do Campo de Experiência Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações práticas educativas que trabalhem os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as

¹ Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Carlos e também na rede privada de ensino. Mestranda em educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Membro do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei) – Ufscar.

² Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP. Coordenador do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei) – Ufscar. E-mail: alves.sommer@gmail.com



transformações da natureza, ampliando seus conhecimentos do mundo físico (BRASIL, 2018).

É um estudo de cunho qualitativo, de caráter exploratório. Os dados foram coletados por meio da observação com registro em diários de campo e de fotografias dos ambientes de uma escola particular localizada no município de São Carlos, interior de São Paulo, e foram analisados qualitativamente a partir dos fundamentos da Análise de Conteúdo.

Os registros apontam que os ambientes naturais estão presentes praticamente em sua totalidade. É bastante arborizada, possui dois tanques de areia amplos, todos cercados por grandes árvores, em sua extensão apresenta uma área de mata ciliar com plantas diversas em cores, espécies e tamanhos, além de uma grande área gramada, com pequenos morros que permitem a grande exploração das crianças. Devido a toda essa área natural, é possível encontrar pássaros de diferentes espécies, insetos e também lagartos, além de diversas frutas e flores. Esses ambientes naturais estão próximos das crianças fora da sala de aula, no parque, no trajeto entre uma atividade e outra e em tantos outros espaços que ultrapassam o da educação infantil. Dessa forma, as possibilidades de interação e contato com a natureza são diversas, tanto partindo dos seus próprios interesses quanto nas atividades pedagógicas.

Entende-se que um ambiente agradável e sem limitações é imprescindível para que a criança se desenvolva com qualidade, além de materiais adequados e atraentes. É preciso agir sobre o ambiente para liberarmos as manifestações infantis. E, para que ela tenha condições de agir de dentro para fora, de criar, explorar e ressignificar, é fundamental que o ambiente esteja preparado para recebê-la (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016). Sendo assim, o ambiente natural oferece condições favoráveis e é um convite para que a criança desenvolva sua potencialidade, agindo, produzindo e construindo. Parte-se do princípio que o contato com a natureza contribui para uma atuação pedagógica de êxito, que valoriza as produções e criações das crianças, estimulando a criatividade e desenvolvendo a consciência ecológica (COZZOLINO, 2021), formando assim adultos mais conscientes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ambientes naturais. Natureza. Criança. Interações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 20.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil**. Brasília. MEC. SEB. 2018.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

COZZOLINO, A. Liberate i bambini nella Natura: l'appello delle scuole Montessori nell'era della pandemia. Milão, **Corriere della Serra**, Abril, 2021.
Disponível em: https://www.corriere.it/pianeta2020/21_aprile_13/liberate-bambini-natura-l-appello-scuole-montessori-nell-era-pandemia-cfab359c-9bca-11eb-a4a1-866c33c02647.shtml?fbclid=IwAR3AljzaIQuaZNY9inw-RfbVVYI7KDPIxW61_vSW6RwXWIHrYYEt49c_VJU Acesso em: maio de 2021

EDWARDS, C.; GANDINI, L. E FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.



BRINCANDO COM O CORPO: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TEATRO PERFORMATIVO

SIMPÓSIO 03 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan¹

Sára Maria Pinheiro Peixoto²

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira³

Promover processos de criação é partir da assertiva que o trabalho com o corpo, o teatro e a brincadeira, são linguagens sobretudo da infância, na qual deve estar pautado em práticas pedagógicas ricas de descobertas, autocuidado, de conhecimento sobre si e sobre o outro. Entendemos ainda que trabalhar com a linguagem teatral, é proporcionar experiências na subjetividade, na liberdade da criança em se manifestar, considerando-o como sujeito aprendente nas relações com o outro e com o meio que está inserido.

Frente a essa epistemologia teórica, buscamos por meio dessas três linguagens articular coletivamente, a criação, a reinvenção e a interação, promovendo por meio dos sentidos a vivência em jogos improvisacionais. Desgranges (2003), afirma que o teatro reflete a nós mesmos enquanto construtores de ação, pois construímos sentidos juntos, logo, aprendemos juntos, uma vez que, a aprendizagem se dá através do campo da igualdade das inteligências e o sujeito mantém uma relação autônoma entre a aprendizagem e a conexão com a sua singularidade.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Núcleo em Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Núcleo em Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN).

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Núcleo em Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN).



Considerando as interfaces entre as diversas linguagens do corpo, do teatro e da brincadeira, buscamos permear as reflexões sobre as práticas pedagógicas de atendimento a infância, evidenciando que a criança é corpo em movimento em todos os instantes, constituindo-se como sujeito em formação em seus processos culturais e históricos (PEIXOTO, 2019).

Nesse espectro, compreendemos que o jogo/a brincadeira (atividade lúdica), é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Por meio das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento (VYGOTSKY, 1998).

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é preciso promover espaços com uma pluralidade de brinquedos apropriados para elas, de cada faixa etária e momentos, para que a brincadeira/o jogo sejam experienciados de forma significativa, sejam eles mais voltada às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (PEREIRA, 2018).

Deste modo, o teatro possui um sentido social e está fortemente associado à cultura e às condições de vida daqueles das crianças. Segundo Brougère (1997), toda sociedade é formada por uma cultura que dispõe de diversas imagens, representações, símbolos e significados expressivos, dentro de um espaço social.

Considerando o legado que permeia a nossa cultura, vale destacar que, os primeiros habitantes do nosso Brasil (indígenas, portugueses e africanos) possibilitaram a constituição dos costumes do nosso povo e, no enfoque do Tema de pesquisa “A formação do povo brasileiro”, proporcionamos às crianças do 2º ano matutino do ano de 2019, embarcaram na fascinante história da nossa formação multicultural, por meio de um Extrato Cênico (Teatro performativo), que foi apresentado durante a VI Mostra Cultural e II Feira Gastronômica do NEI-Cap/UFRN, explanando sobre o processo de criação de uma performance intitulada “A formação do povo brasileiro”.

Por meio de uma abordagem de natureza qualitativa, procuramos pelo viés da pesquisa explicativa compreender como se dá esse processo encadeado por uma



epistemologia do teatro performativo através de experiências ricas de significados, para a compreensão da formação da cultura do povo brasileiro, cujo objetivo foi estabelecer uma relação com a prática desenvolvida.

Nesse contexto, utilizamos os jogos improvisacionais para organizar a composição cênica com as crianças, pois entendemos que a criança é um ser performativo, criativo, imaginativo. Bem como o trabalho com o teatro performativo como área de conhecimento, que vem despontando no contexto educativo, tem se colocado como primordial para compreendermos a relação entre criança e cultura e o entendimento do desenvolvimento do potencial criativo delas.

Nesse sentido, entendemos que esses jogos devem estar presentes no cotidiano de crianças da educação da infância, pois proporcionam o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de experienciar a liberdade, a improvisação, componentes importantes para o desenvolvimento do potencial criador (BAGOLAN, 2017).

Por meio do teatro performativo, da brincadeira e da linguagem corporal, as crianças se apropriam da cultura, podendo se expressar e criar novas produções, promovendo, assim, a criatividade e o desenvolvimento. O Teatro performativo, a brincadeira e o corpo, enquanto linguagens se referem às formas de expressão e comunicação estruturante do sujeito no mundo, fazendo parte do cotidiano das crianças e, como tal, também das práticas docentes na infância.

É preciso considerar as crianças como leitoras das produções artísticas do seu entorno, assim como, produtoras de linguagens, fazendo necessário investigar, tanto as formas de acesso à linguagem teatral, assim como, o desenvolvimento dos processos expressivos delas.

Nessa perspectiva, esperamos que este trabalho contribua para enriquecer o debate acerca da Linguagem teatral na escola da infância. Temos a expectativa de que o nosso estudo possa abrir espaço para refletirmos sobre a importância de valorizar essa linguagem para as crianças, e, conseqüentemente, oferecer subsídios teórico-metodológicos para os professores, discentes de teatro e pedagogia, artistas, que pretendem considerá-la como relevante para o desenvolvimento infantil.

Vale ainda enaltecer a percepção e o olhar sobre a Linguagem teatral na escola da infância, como prática e experiência de cultura, considerando o percurso histórico



de compreensão e análise dessa linguagem no desenvolvimento e formação das crianças.

Palavras-chaves: Corpo. Linguagem Teatral. Teatro performativo. Infância.

REFERÊNCIAS

BAGOLAN, Ana Catharina Urbano Martins de Sousa. **O ensino de teatro e a inclusão escolar:** o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down:** uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil. 189f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PEREIRA. **Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

GT 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Discute os múltiplos aspectos da Educação Infantil, considerando os objetivos desta etapa do processo de escolarização, o sistema de ensino, os campos de saberes e experiências, a avaliação e as demais dimensões teóricas e práticas do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças de 0 a 6 anos, em contextos educativos.



“PROFESSORA, OLHA O MEU QUINTAL!” UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA

Elidiane Almeida Barros Feliciano ¹

elidianebarros@hotmail.com

Joaeika Theodésia Nunes do Nascimento Santiago²

jnascstiago@gmail.com

Grupo de trabalho ou Simpósio: GT 1 – Educação Infantil e Práticas Pedagógicas

Palavras-chave: Infância. Vida cotidiana. Planejamento. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia literalmente não estava em nosso planejamento. Passamos pouco tempo juntos na escola e nos esforçamos muito para tentar manter o vínculo durante o isolamento social.

Inicialmente houve resistência de nossa parte, por acreditarmos que as aulas seriam retomadas em breve. O isolamento social afetou a saúde mental de muitas pessoas, inclusive de nós, professores. Foi preciso tempo para entender e aceitar a nova realidade. E no meio desse turbilhão de emoções... a fala de uma professora nos fez refletir³.

Foi preciso rever algumas premissas, acolher as famílias e resgatar vínculos. Mesmo sabendo que não existe ensino à distância para a Educação Infantil, não estávamos de “férias”, precisávamos ter consciência do nosso papel enquanto

¹ Professora de Educação Infantil. Graduada em Pedagogia – UFRN. Especialista em Educação Infantil – NEI/UFRN. Prefeitura Municipal de Parnamirim-RN.

² Coordenadora Pedagógica. Graduada em Pedagogia – UFRN. Especialista em Educação Infantil – NEI/UFRN. Prefeitura Municipal de Parnamirim-RN.

³ Live “Ser presença na ausência”, da professora Karen Justo, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=3YDPf-bcF_k



professor. Convidamos as famílias a abrirem as janelas, a explorar os quintais e criar memórias afetivas com as crianças.

O presente trabalho consiste em um relato reflexivo sobre o fazer pedagógico na pandemia. Tudo o que vivenciamos nesse período deixou ainda mais em evidência a importância da flexibilidade do planejamento, da escuta das crianças e da constante reflexão da nossa docência.

Elencamos como objetivo deste estudo refletir sobre a importância de um planejamento flexível no cotidiano da prática pedagógica na Educação Infantil durante a pandemia.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A experiência aqui relatada aconteceu durante o ano de 2020, com uma turma de 25 crianças com idade entre 5 e 6 anos, em um centro infantil municipal na cidade de Parnamirim-RN, durante o período de isolamento social e a suspensão das aulas presenciais.

Para fundamentar nossa discussão trazemos os pensamentos de Freire (1997), Staccioli (2013) e Martins Filho (2020).

Inicialmente, planejamos ações a partir da criação de um grupo em um aplicativo de mensagens. Elaboramos diversas propostas com o objetivo de manter o vínculo com as crianças e amenizar a falta que estávamos sentindo da escola e os danos causados pelo isolamento social.

Foi uma experiência desafiadora, principalmente diante da falta de retorno das famílias. Com o passar dos dias, alguns foram saindo do grupo. Foi necessário repensarmos nosso planejamento constantemente.

Encerramos o ano e faltava o sentimento de “dever cumprido”. Queríamos produzir algo especial para documentar o que vivenciamos, mas o que fazer? Várias ideias, mas ainda faltava algo...

Até que revendo nosso grupo, percebemos quanta coisa linda vivenciamos e esse valioso material não poderia ficar armazenado apenas em nossa memória. Nunca a frase de Manoel de Barros fez tanto sentido: “Meu quintal é maior que o mundo”. Logo, mergulhamos nas fotos, vídeos e áudios – “professora, olha o meu quintal” - e selecionamos momentos especiais de cada criança, como se estivéssemos entrando em um túnel do tempo, revisitando cada família. Produzimos mini histórias e a partir daí surgiu o livro: “Narrativas na pandemia: pequenas lições que só as crianças ensinam”, uma coletânea de falas das crianças, pequenos retratos do nosso cotidiano que nos encheu do sentimento de “dever cumprido” e tornou-se uma recordação especial da pandemia.



3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao finalizar o livro, constatamos a importância de saber lidar com os imprevistos e nos fez lembrar de Madalena Freire (1997) quando relaciona o ato de planejar com o sonhar. Por um momento, a realidade nos fez cair numa atitude pessimista e desesperançosa, mas diante dos imprevistos, demos continuidade ao planejamento e o objetivo de manter o vínculo com as famílias foi alcançado.

Por menor que tenha sido o retorno, por mais simples e até mesmo fora do contexto das nossas propostas, conseguimos acolher a fala das crianças mesmo distantes do ambiente escolar e esse exercício de acolher vai ao encontro do que Staccioli (2013) define como escuta. Colocar-se na pele do outro, ouvir as famílias e suas angústias, reconhecer suas limitações – e nossas também - fez toda diferença no planejar e além de trazer alívio para nossas cobranças internas, nos fez perceber o real significado do protagonismo infantil.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos esse relato inspirados em Martins Filho (2020) quando diz que no dia a dia nada é rotineiro, tudo depende do valor que damos a cada momento.

Foram várias propostas, planejadas, estruturadas, porém do inesperado, do imprevisto, surgiu algo tão significativo! É bem verdade que há caminhos mais fáceis. Todavia, não podemos esquecer que “a experiência das crianças não cabe numa folha A4” (MARTINS FILHO, 2020, p. 34). Não existe receitas, não tem como seguir modelos. Requer estudo, é cansativo, às vezes chega a ser frustrante, é um constante remar contra a maré, mas, sim, é possível!

5. REFERÊNCIAS

BARROS, MANOEL. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. Instrumentos Pedagógicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.



“O MEU SONHO ERA VOLTAR PRA ESSA ESCOLA”: A AFETIVIDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS NOS ENCONTROS REMOTOS

Grupo de trabalho: GT 1 - Educação Infantil e Práticas Pedagógicas

Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito¹

1 INTRODUÇÃO

A criança pode ser caracterizada como um ator social, sujeito de direitos composto por múltiplas dimensões em sua complexidade, que atua sobre a cultura transformando-a ativamente e produzindo culturas infantis (GOUVÊA, 2011). Nesse sentido, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica no Brasil, é destinada a atender bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de 0 a 6 anos em todo o território nacional (BRASIL, 1996), devendo ser pensada para a formação integral dos sujeitos que a compõem.

As instituições de Educação Infantil têm suas propostas pedagógicas norteadas pelos eixos das interações e brincadeira, como colocam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Sendo assim, as vivências com as crianças que fazem parte desta etapa têm de envolver as múltiplas linguagens infantis (MALAGUZZI, 1999) e explorar as diversas dimensões dos sujeitos, como a artística, corporal, cognitiva e afetiva.

Objetivando o desenvolvimento integral da criança, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser orientadas para a formação holística do sujeito, e nesse sentido o presente trabalho destaca o âmbito da afetividade. Esta é uma dimensão de fundamental importância na infância, estando intimamente relacionada com a cognição. Conforme destaca Vygotsky, “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem e estão inteiramente enraizados em suas interações e influências mútuas.” (VYGOTSKY, 1934, p.120 apud AMORIM & NAVARRO, 2012, p. 3).

Para Henry Wallon, a afetividade vai além de uma dimensão humana, caracterizando-se como uma fase do seu desenvolvimento. Para ele, a atividade emocional teria uma dupla natureza, biológica e social, sendo a responsável pela integração do indivíduo na sociedade ao garantir-lhe o acesso ao universo cultural a partir da mobilização e criação de vínculos com outros sujeitos, como ocorre no choro dos bebês. Dantas (1992) afirma que a consciência afetiva é a primeira manifestação do psiquismo, sendo a afetividade a fase mais arcaica do desenvolvimento do sujeito.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande.



Dessa forma, a afetividade apresenta-se como um importante aspecto do trabalho pedagógico com crianças nas instituições de educação da infância. Conforme discorrem Amorim e Navarro (2012), ela

contribui para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade e a cognição são aspectos indissociáveis, intimamente ligados (...) a afetividade na Educação Infantil tem o caráter de se preocupar com o aluno como ser sócio afetivo que ele é, reconhecendo-o como indivíduo autônomo, com direito a ter preferências e desejos diferentes uns dos outros. (AMORIM & NAVARRO, 2012, p. 4).

É nas instituições de educação infantil que as crianças têm contato com seus pares e estabelecem vínculos afetivos com os mais diversos sujeitos, como os professores e demais funcionários da instituição, imergindo em experiências sócio-afetivas marcadas por valores, regras e hábitos de convivência que lançarão as bases para as futuras experiências sociais dos indivíduos.

No entanto, em um período de pandemia no qual são impossibilitadas as vivências presenciais das crianças umas com as outras e com seus professores nas instituições, surgem questionamentos acerca de como realizar as propostas pedagógicas na Educação Infantil de modo a assegurar a garantia do direito à educação das crianças. Nesse cenário emergem também dúvidas relativas à afetividade e a possibilidade de manutenção ou quebra dos vínculos afetivos das crianças com seus pares e com as instituições de educação coletiva de que participam.

Diante disso, este trabalho busca refletir acerca das relações afetivas de crianças de uma instituição de Educação Infantil pública durante encontros virtuais realizados ao longo de um ano, ponderando sobre como ocorreram as interações e a afetividade ao longo do período letivo em questão e quais foram os limites e possibilidades do formato remoto para o trabalho com a afetividade.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O trabalho em questão é de caráter exploratório e descritivo (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010), e trata-se de um relato de experiência de uma monitora do grupo 4 da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), que fica localizada no campus 1 da Universidade Federal de Campina Grande. Essa instituição atua na área há 40 anos e desenvolve desde então um trabalho de referência no município onde se encontra, articulando teoria e prática no cotidiano educativo e realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão com a comunidade universitária.

O grupo de crianças com o qual foi vivenciada a experiência era composto por 16 sujeitos entre 4 e 5 anos de idade e contava com duas professoras em docência compartilhada e três monitores para o apoio pedagógico, todos estes graduandos do curso de pedagogia da UFCG. Em razão da pandemia da Covid-19, as atividades



presenciais da instituição foram suspensas no ano de 2020, fazendo com que fossem estabelecidos encontros virtuais semanais com as crianças, tendo duração média de 1 hora pela plataforma Google Meet.

Para viabilizar a comunicação com as famílias, foram criados grupos de WhatsApp com os professores por meio dos quais eram enviados os links dos encontros online e disponibilizados materiais para propostas em família, como sugestões de leituras ou curtas para serem apreciados. Durante as atividades síncronas semanais alguns recursos tecnológicos foram utilizados para a condução das propostas, como apresentações em PowerPoint, livros de literatura infantil no formato PDF e áudios ou vídeos de músicas retirados do YouTube.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os encontros virtuais realizados no período letivo do ano de 2020, um aspecto fundamental para promover um trabalho pedagógico de qualidade e respeitoso aos sujeitos foi possibilitar a escuta atenta das crianças, o que se caracterizou como um grande desafio devido às limitações do formato online. As interferências de som, atrasos de imagem e impossibilidade de ouvir todas as falas ao mesmo tempo, somados à impaciência de muitas crianças e falta de costume com as telas e as vivências online fizeram com que fossem pensadas estratégias para propiciar o direito de fala a todos os sujeitos do grupo.

Para tanto, foram propostos momentos em que as crianças, depois de produzirem um desenho ou realizarem outra atividade que suscitasse discussão pudessem, no encontro seguinte, apresentar suas produções para os colegas, recebendo elogios, questionamentos e comentários de modo a promover a interação entre as crianças. Um fato perceptível e preocupante relacionado à interrupção das vivências presenciais na unidade educacional foi a tendência da quebra do vínculo das crianças com a instituição, seus funcionários e com os seus pares. Esses vínculos têm importância fundamental tendo em vista o caráter coletivo da infância, como coloca Gouveia (2011), quando afirma que “a produção da criança dá-se a partir das interações com os pares” (p. 561).

Nesse sentido, buscou-se propiciar momentos de conversa com as crianças sobre seus sentimentos e emoções, bem como propostas de lembranças das vivências na instituição como forma de falar sobre a saudade e permitir a livre expressão dos sujeitos. Estes deram devolutivas interessantes para as propostas, afirmando com suas palavras a saudade dos espaços, seus desejos de voltarem para a instituição, como fica claro na fala de uma menina “*meu sonho era voltar pra essa escola*”, acompanhada pela concordância dos colegas; além de questionamentos acerca da volta às aulas presenciais e manifestações de esperança, como na fala de outra criança quando diz para uma amiga “*quando passar esse corona a gente pode brincar*”. Elas expressaram-se também através de recordações de propostas



realizadas no ano letivo anterior, recorrendo sempre a canções e brincadeiras que faziam parte da rotina do grupo.

Outro aspecto interessante foi a saída de algumas crianças que se desvincularam da instituição e a chegada de crianças novatas. Era recorrente a demonstração de saudade em relação aos colegas, fazendo comentários sobre eles ou perguntando onde estavam. Em relação às crianças que chegaram já no formato online, estas foram apresentadas pelas professoras e foram muito bem recebidas pelo grupo. Tão logo chegaram, já se integraram no coletivo, participando das propostas e tendo sua falta sentida quando não acompanhavam os encontros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade é um aspecto de grande importância para o desenvolvimento das crianças que fazem parte da Educação Infantil. Os vínculos afetivos construídos na infância com o grupo de pares e outros adultos mais experientes na cultura imergem os sujeitos na convivência social e introduzem-no no mundo de regras, costumes, tradições e convenções sociais que farão parte de toda sua vida. Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado nas instituições que atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas deve considerar a afetividade no planejamento de suas propostas.

Diante disso, a experiência relatada de encontros virtuais com crianças pequenas proporcionou importantes percepções sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. As dificuldades encontradas, como a resistência de algumas crianças ao formato online e a baixa frequência de outras devido a problemas com a internet, constituíram algumas das limitações dos encontros remotos que, por vezes, inviabilizaram o bom andamento das propostas. Contudo, novos recursos e modos de fazer se apresentaram para o planejamento das atividades, demandando criatividade e inventividade dos professores de crianças.

A afetividade se mostrou tão importante quanto nas vivências presenciais, fazendo-se necessárias mais discussões diretas sobre os sentimentos das crianças e especificamente sobre frustrações com a pandemia. Para garantir a manutenção dos vínculos, preocupação maior da equipe pedagógica da instituição, foi buscado sempre propiciar interações e conversas entre as crianças, procurando manter-se também um diálogo aberto com as famílias. Desse modo, a modalidade remota dos encontros com crianças pequenas apresentou desafios, mas também perspectivas para o trabalho com a afetividade na Educação Infantil, oferecendo novas possibilidades e formas de transpor as limitações para assegurar a formação integral e de qualidade dos sujeitos, como defende Bujes (2003).

Palavras-chave: Afetividade. Crianças. Educação Infantil. Encontros remotos.

5. REFERÊNCIAS



AMORIM, Marcia Camila Souza de; NAVARRO, Elaine Cristina. **Afetividade na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Interdisciplinar, n. 7, p. 1-7, 2012.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro 2017. **Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil**.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação Infantil: Para Que Te Quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 1, p. 13-22.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: _____ **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Infância: entre a anterioridade e a alteridade. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago 2011.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.



A ABORDAGEM DA PRÁTICA LITERÁRIA NO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grupo de trabalho: GT1 - Educação Infantil e práticas pedagógicas

Heloisa Aparecida Candido Miquelino¹

E-mail: m.heloy@gamial.com

Dalgisa dos Santos Brito de Souza²

E-mail: dalgisa.brito@gmail.com

Doriane Marinelli Rohrer³

E-mail: dorifs@gmail.com

A literatura infantil se apresenta como um universo de possibilidades, visto que como arte não se encerra em si mesma, mas transcorre pelas impressões do leitor. Deste modo este trabalho descreveu algumas ações pedagógicas com literatura com objetivo de contribuir para a formação de leitores na Educação Infantil.

Palavras-chave: Palavra 1. Educação Infantil. Literatura. Práticas Literárias.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil é um artefato cultural relevante para o desenvolvimento integral da criança. Pensando em formação de leitores deve-se considerar a leitura como uma prática social e cultural, tendo a literatura infantil como instrumento que revela e abre caminhos para o conhecimento do mundo e reflexão crítica frente à realidade social. Deste modo, considerando a importância da mediação do professor e a multimodalidade da literatura infantil, quais práticas literárias podem contribuir para a formação de leitores na Educação Infantil? Dentro desse espectro, o trabalho buscou-se apresentar algumas estratégias de práticas pedagógicas voltadas à educação literária a fim de utilizar o máximo da literatura infantil em sua multimodalidade, com enfoque no desenvolvimento global da criança e na formação

¹ Professora de Educação Infantil e mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação. UFSCar.

² Professora de Educação Infantil e Mestre em Educação. UFSCar.

³ Professora de Educação Infantil e Especialista. UFSCar.



de leitores sensíveis, por meio de situações ricas que permitam à criança criar, interagir, escolher, mostrar, perceber o outro, enfim, estar em constante movimento, sentindo-se desafiada.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O processo de ouvir histórias vai muito além do prazer proporcionado, favorece a iniciação da criança na construção da linguagem, ideias e sentimentos, aos quais ajudarão na sua formação enquanto sujeito. Ao promover experiências nas quais as crianças possam ouvir e falar, aprimorando sua cooperação na cultura oral, em participação de conversas, na escuta de histórias, nos relatos, nas narrativas produzidas individualmente, ou em grupo, e nas ligações com as múltiplas linguagens a criança se integra como sujeito particular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017). Esse

A literatura infantil inspira o imaginário, responde questões em relação às perguntas, contribui para o surgimento de novas ideias e instiga a curiosidade do pequeno leitor a experimentar situações nunca antes vividas. Através da literatura, a criança pode ampliar suas relações com o mundo exterior e também tomar consciência sobre seus próprios sentimentos (SILVA e URT, 2016).

Ao planejar atividades literárias é importante considerar as especificidades do grupo com atividades que beneficiem a criatividade e a imaginação. Essas atividades podem explorar os diferentes gêneros literários como os contos, as experiências teatrais e dramatizações, considerando o cultivo da criação infantil, a exploração da liberdade de expressão, o estímulo às interações e a ampliação da compreensão sobre o mundo (FARIA; PANTOJA; ALMEIDA, 2016; SILVA e URT, 2016).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao planejar e executar práticas literárias enquanto manifestações artísticas e culturais na Educação Infantil, alguns aspectos precisam ser considerados em relação à abordagem e o trabalho com as múltiplas linguagens, como elencados a seguir.

3.1 A exploração dos espaços e organização do tempo



Organizar os espaços e tempo das atividades de leitura considerando que o ambiente influencia a prática, bem como, a participação da criança, entendendo a percepção espacial como uma forma de leitura.

3.2 O protagonismo

As atividades devem contemplar as interações, um dos eixos que fundamentam a prática pedagógica, onde a criança ouve as narrações literárias e interage com elas. Essas vivências colocam a criança no centro da proposta pedagógica, como protagonista com função ativa na sua formação leitora e construção social e cultural da infância.

3.3 A sistematização das ações pedagógicas

É importante um roteiro de leitura que garanta à criança uma formação ética e estética, com olhar sensível e atento da professora. A seleção de obras que promovam um diálogo entre os textos verbal e visual, leitor e interlocutor ampliando as narrativas.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram elencadas algumas estratégias, entre tantas outras, com intuito de demonstrar que o planejamento de práticas pedagógicas literárias, quando realizadas podem proporcionar momentos prazerosos, despertar o interesse e a busca da criança pelas histórias literárias. Muitas práticas podem ser realizadas com os gêneros textuais, o manuseio, a leitura, a reprodução oral, a ilustração, a dramatização, a exploração verbal, a roda de conversa entre outros, potencializando a aprendizagem por meio de práticas significativas.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jun., 2021.

FARIA, Izabel Cristina Costa de; PANTOJA, Bianca de Fátima Fonseca; ALMEIDA, Soraia de. **Tecendo histórias: literatura e expressão na educação infantil**. Revista



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

Interinstitucional Artes de Educar – "Artes de ser professor: práticas, criações e formações", Rio de Janeiro, v. 2 n. 1 – p. 147-155, fev./mai., 2016.

SILVA, Juliana Pereira da; URT, Sonia da Cunha. **O valor da arte literária na construção da aprendizagem da criança.** Nuances: estudos sobre Educação. v. 27, n. 1, p. 225-246, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3692/3303>. Acesso em 26 jun. 2021.



A CONTRIBUIÇÃO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE PROFESSORES

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Vanessa Aparecida Palermo Campos¹

Letícia Gomes da Silva Ribeiro²

João Carlos Pereira de Moraes³

A característica da infância é a brincadeira, pois brincar é também, uma situação na qual a criança constrói significados, sendo um método tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas como para a construção do conhecimento. Posto isto, o presente trabalho tem como objetivo verificar e analisar a brincadeira como mediadora do desenvolvimento da criança, identificando sua importância e contribuição na educação infantil e na aprendizagem. Também apresenta a problemática sobre qual a importância e as implicações do brincar no desenvolvimento da criança em sua totalidade. Para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizou-se a pesquisa de campo com professoras da educação infantil de uma escola municipal do interior de São Paulo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Brincar. Brincadeira. Educação Infantil. Visão dos Professores.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a perspectiva de que a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois combina inúmeros fatores entre os quais podemos citar a oportunidade para atividade em conjunto, socialização, uso da língua e outros símbolos para exploração do poder próprio da criança e, ainda, para colaborar em criação e resolução de problemas.

Na brincadeira, a criança está motivada, deslumbrada e capaz de correr riscos. Elzirik e Bossols (2013, p.136) enfatizam que:

[...] brincar é um sinal de saúde mental da criança. A capacidade de brincar resulta de uma série de amadurecimentos cognitivos.[...] A simbolização, base sobre a qual se constrói a criatividade humana, se estabelece antes, do primeiro aniversário, mas é durante a idade escolar que a criança expressa suas fantasias com liberdade.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília SP). Tradutora Intérprete de Libras da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos. Email: va_palermo@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos. Email: leticiagomesribeiro@hotmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Email: joãocarlos_pmoraes@yahoo.com.br.



O brincar permite também que a criança se distancie do que a faz sofrer, possibilitando-lhe explorar, reviver e criar situações que, muitas vezes, são difíceis de enfrentar sozinhas. A brincadeira pode ser ainda uma maneira de comunicação, sendo que é através deste ato que a criança reproduz o seu dia a dia. Deste modo, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade, de modo geral, em relação à ludicidade de tal ato e na sua pertinência para que o indivíduo constitua sua totalidade da existência humana.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O recorte deste estudo baseia-se na perspectiva qualitativa, sendo aplicado um questionário aberto para cinco professores que atuam na Educação Infantil formados em pedagogia.

As questões visavam discutir: as definições das brincadeiras, as funcionalidades das brincadeiras na rotina escolar, como ocorre a brincadeira no espaço escolar, a influência do espaço que acontece às brincadeiras para o desenvolvimento da criança, as possibilidades das brincadeiras como instrumento pedagógico, o papel do professor ao elaborar uma brincadeira.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o resultado da pesquisa, as professoras investigadas consideram o ato de brincar é algo essencial para o seu desenvolvimento. A criança evolui conforme o tempo passa e novas brincadeiras vão sendo inseridas na medida em que o processo de amadurecimento ocorre.

O brincar não é somente recrear, é algo que vai mais além, é uma das maneiras que a criança encontra de se comunicar com o mundo a sua volta. O brincar em todas as esferas, possui a capacidade de proporcionar muitos sentimentos tais como alegria, satisfação e divertimento. “O ato de brincar desenvolve o intelectual, a criatividade, estabilidade emocional, proporcionando alegria e prazer” (ALMEIDA, 2004 *apud* JESUS, 2010, p.5).

Segundo as professoras da educação infantil, quando observamos um bebê, percebemos a interação que ocorre entre a criança e o adulto através do ato de brincar. À medida que o tempo passa, o ato de brincar vai sendo modificado e sofrendo evolução de acordo com os diferentes interesses próprios da faixa etária, conforme as necessidades da criança e os valores da sociedade a qual ela pertence.

Ao brincar a criança dá origem a situações imaginárias, sendo esta uma característica que define o brinquedo de modo geral. Nessa condição imaginária, ao assumir um papel, a criança num primeiro momento imita o comportamento do adulto da maneira que ele observa em seu contexto.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva do trabalho foi entender e compreender que as brincadeiras como um recurso pedagógico fundamental para o ambiente educacional, acreditando



no desenvolvimento e autonomia da criança. Com isto, consideramos as brincadeiras com uma ilustre importância tanto quanto na vida dos educadores como para os educandos, na qual durante a infância a criança se torna um ser único e singular, pois nessa fase ela aprende a brincar e a pensar, e conseqüentemente analisar sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, criando métodos, conceitos, ideias, formas, percepções e cada vez mais se socializa mediante as interações.

5. REFERÊNCIAS

ELZIRICK, Cláudio L. BOSSOLS, Ana Margareth S. **O Ciclo da Vida Humana: Uma Perspectiva Psicodinâmica**. Porto Alegre, 2ª edição, Artmed, 2013.

JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: BRASPORT, 2010.



A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Lilian Siqueira e Angelico¹

Rosemary Borin Cavalheiro²

Lilian Siqueira e Angelico³

1. INTRODUÇÃO

A pandemia afetou consideravelmente a educação. Diante da contaminação mundial do Covid-19, as Unidades Educacionais (UE) foram fechadas e o uso das tecnologias veio à tona como ferramenta para a realização das atividades não presenciais.

Este texto faz uma reflexão acerca das ações didáticas propostas pelos professores de Educação Infantil em meio ao ensino remoto na cidade de Dourados-MS.

Sendo a educação infantil “[...] a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral de até cinco anos[...]” (LDB), torna-se relevante refletir sobre os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem nesta etapa da educação.

¹Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), membro do Grupo de Pesquisa TeiaMat E-mail: siqueilva@gmail.com

²Mestranda em Educação Científica e Matemática (UEMS), membro do Grupo de Pesquisa TeiaMat E-mail: roseborincavalheiro@gmail.com

³Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), membro do Grupo de Pesquisa TeiaMat E-mail: siqueilva@gmail.com



2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O desafio de realizar propostas que venham de encontro aos documentos norteadores da Educação Infantil, no contexto da pandemia, é grande. A BNCC (2017) traz seis direitos de aprendizagem que devem ser respeitados: o direito de brincar, participar, explorar, expressar, conviver e conhecer-se. As vivências propostas às crianças de zero a cinco anos precisam estar vinculadas à estes direitos.

Além do processo de institucionalização das crianças que foi interrompido, também há a preocupação a respeito da própria infância como um todo. Essa preocupação é compreensível uma vez que conforme coloca Piccinin (2012) a primeira infância é base para as aprendizagens humanas.

As crianças têm tido acesso à tecnologia no intuito de mera distração passiva, muito diferente do brincar ativamente. Desta forma, Brito (2018) argumenta que as competências cognitivas e funcionais até os seis anos ainda estão em fase de desenvolvimento, e por isso os pais desempenham papel crucial na promoção do uso apropriado das tecnologias.

Esta pesquisa foi pautada em uma abordagem qualitativa, pois a coleta de dados se deu através de entrevistas com alguns professores e coordenadores da Rede Municipal de Educação, bem como a observação das práticas utilizadas durante o período de aulas remotas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino remoto para a Educação Infantil precisa levar em conta o que dizem os documentos para esta etapa da educação básica. Faz-se necessário a compreensão do conceito de criança como [...] “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” conforme destaca as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12)

A educação de Dourados, no contexto da pandemia, propôs Atividades Não Presenciais (APNs) para as crianças matriculadas. Os pais passaram a ser os mediadores nas rotinas diárias das tarefas escolares. Por um lado tiveram oportunidade de participar de forma ativa na educação das crianças, mas ficaram sobrecarregados.

As APNs foram pensadas a partir das DCNEI e da BNCC voltadas para o bem estar da criança facilitando as interações em múltiplos espaços, conforme o enfatizado no Parecer CNE/CEB nº: 20/2009 que coloca a criança no centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009, p. 7).

Aproveitar os espaços da residência e usar os recursos já disponíveis em casa trazem uma riqueza de possibilidades com diversos elementos e possibilita tirar o foco dos eletrônicos.

A família torna-se peça crucial na efetivação das vivências. Desta forma, família e escola precisam estar unidas, conscientes das especificidades das crianças. É necessário o cuidado para não exigir das famílias além dos limites que elas próprias estabelecem.



As UE criaram estratégias para criar um elo de ligação com as famílias. O instrumento mais usado foi o *wattzapp*. Esta tecnologia, possibilitou um diálogo aberto na qual as APNs foram disponibilizadas a cada quinze dias para as famílias.

No decorrer do ano letivo de 2020, muitas famílias se sentiram sobrecarregadas com a tarefa de mediar as atividades propostas pelas instituições, pois tinham que lidar também com suas próprias demandas pessoais.

A partir dos diálogos estabelecidos por meio de uma escuta sensível e acolhedora, foi possível perceber e compreender a história de vida das crianças e das famílias bem como levar os responsáveis a compreenderem seu papel de mediadores e facilitadores neste cenário de pandemia.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das aulas remotas causadas pela pandemia, houve necessidade de adaptação e flexibilidade do profissional da Educação Infantil a fim de garantir a continuidade das atividades escolares e o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação foi um fator determinante para o sucesso da aplicação das experiências ao longo do processo.

As práticas pedagógicas foram revistas de forma muito rápida para atender a demanda posta. Neste interim, as UEs e as famílias precisaram se unir como agentes mediadores e facilitadores no desenvolvimento das crianças.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

BRITO, Rita. **Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até aos 6 anos**. Invest. Práticas, Lisboa, v.8, n. 2, p. 21-46, set. 2018.

PICCININ, Priscila V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. Londrina, PR: 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso) Graduação de Pedagogia / Universidade Estadual de Londrina.



RESGATANDO A IMPORTÂNCIA DO MEIO AMBIENTE ATRAVÉS DA RECICLAGEM NO BERÇÁRIO

GT 01 – Educação Infantil e Práticas Pedagógicas

Kiaria Cavalcante da Silva ¹
Rede de ensino do município de João Pessoa-PB

1. INTRODUÇÃO

O referido trabalho foi estruturado para resgatar a reciclagem com atividade lúdicas na Educação Infantil dando importância a conservação do meio ambiente com a turma do berçário I e II, cujo objetivo é incentivar e estimular a curiosidade e aprendizagem através das atividades lúdicas com materiais recicláveis.

A escolha do tema resgatando a importância do meio ambiente através da reciclagem no berçário se deu a partir da necessidade de trazer algo diferente para a turma, oportunizando o convívio entre os bebês e as atividades lúdicas partindo de brinquedos e jogos recicláveis em um espaço que fosse divertido e ao mesmo tempo educativo. A importância da ludicidade no processo de desenvolvimento ajuda o sujeito a formar conceitos próprios, socializar-se, desenvolver suas relações lógicas, além de possibilitar uma aprendizagem prazerosa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Os Estudos sobre infância e Criança desenvolvem várias reflexões sobre o seu conceito, cujo, o diálogo é contínuo e os saberes são diversos. Falar de infância e criança nos faz lembrar da nossa infância, onde a nossa preocupação era brincar e ser criança. Para nós adultos essa fase da infância passou, porém, para muitos

¹Licenciatura em Pedagogia pela UFPB (2010). Especialista em Psicopedagogia Institucional (2011). Estudante de Pós-graduação (Especialização) em Educação Infantil na UFPB. Foi professora voluntária na APAE, Santa Rita. Atualmente é prestadora de serviço da Prefeitura Municipal de João Pessoa, professora com experiência na área de Educação Infantil, especificamente no Berçário. E-mail: kiariasilva@hotmail.com.



adultos ainda predomina a criança que tem no seu interior, a pessoa nunca deixa totalmente de ser criança. Para Sarmento (2005) “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”.

Os sociólogos portugueses, Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto falam sobre a diferença entre os significados de infância e crianças, assim, eles relatam que:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se constituiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p.11).

A necessidade de construir uma proposta educativa para a creche pautada nos eixos relações interpessoal, linguagem e a brincadeira das crianças. Práticas estas que valorizem os conhecimentos sociais e culturais fundamentais para a constituição das crianças enquanto sujeito histórico-social e cultural, buscando o “desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo a criança em sua multiplicidade e indivisibilidade” (BARBOSA, 2010, p. 5).

Segundo Fantacholi (p.3), na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil os jogos e brincadeiras são um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os materiais utilizados durante a realização do projeto foram: pneu coberto de pano com espuma no meio; livro grande feito de papelão; garrafas pets; recipientes de shampoo, condicionador e sabonete líquido vazio; caixa de sapato formando um coelho (símbolo da Páscoa); Garrafão vazio e bem lavado de desinfetante e água sanitária sendo transformado em um rosto com a boca grande; papelão sendo transformado em castelo, teatro e casa para contações de histórias; passarinhos feitos



de TNT e algodão; entre outros materiais concretos e lúdicos construídos. Dentre esses materiais confeccionados, foi necessário utilizar alguns recursos como: fantoches, livros de pano e 3D, bola colorida, papel amassado, EVA entre outros recursos. Na realização das atividades obtive parceria com as ajudantes de sala quando presencial e com os familiares nas atividades realizadas no contexto familiar por conta da pandemia da COVID-19 e da segurança nos bebês.

As dimensões contempladas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram: A aprendizagem e o conhecimento; a criatividade (exercitando a curiosidade); a comunicação (escuta e expressão); a empatia (acolhimento da perspectiva do outro – compreensão e sentimentos); diálogo e cooperação (interação com o outro e melhoria do ambiente escolar); a responsabilidade; os valores e a cidadania.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bebês se interessam pelas cores, figuras, imagens, materiais concretos que dão significados a eles, partindo desse pressuposto, os resultados alcançados estão sendo positivos, com desenvolvimento que favorecem a área de conhecimento de acordo com o campo de experiências. Logo, os resultados alcançados foram: um bom desenvolvimento na oralidade, interação nas atividades lúdicas, construção de novos conhecimentos por meio das ações e interações, regulação das emoções (já que nessa fase os bebês choram muito por está distante dos pais), condições de desempenhar novos desafios e construção de significados sobre si, os outros e o nós.

Palavras-chave: Bebês. Reciclagem. Lúdico

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Agosto/2010.

FANTACHOLI, Fabiane Das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78> acesso em: 24 de junho de 2019.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto.



A EXPERIÊNCIA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ATIVIDADE SÍNCRONA

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Silvana de Medeiros da Silva¹
Mariangela Momo²

1 INTRODUÇÃO

A reconstituição das experiências escolares no formato não presencial, mediadas pela Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), durante a pandemia da Covid-19 representou uma ruptura nas práticas institucionais e o surgimento de novas (in)possibilidades dialógicas. Objetivamos analisar as experiências dialógicas vivenciadas por um grupo de crianças e sua professora, nas atividades síncronas em um Centro Municipal de Educação Infantil em Natal/RN.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nos fundamentamos na teoria Histórico cultural (VYGOTSKY, 2008), na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997) e na concepção de Educação Infantil (DAHLBERG et al, 2019). Assim como nos aportes teóricos sobre pesquisa com crianças (CRUZ, 2008). Além disso, nos orientamos pela legislação vigente no Brasil para a Educação Infantil e para a educação no contexto da pandemia.

Os dados foram construídos por meio da participação de uma das autoras como professora-pesquisadora de um grupo de crianças da Pré-escola, nos meses de março, abril e maio do ano de 2021. Usamos como instrumentos o diário de campo e a gravação em áudio das atividades síncronas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A possibilidade dos encontros durante as atividades síncronas fomenta processos de expressão e de construções de sentidos, portanto, de diálogos, não nos moldes do formato presencial, mas em outra formatação. Assim, aspectos como a) a presença de um único diálogo, b) a inserção de familiares, c) diálogos predominantes com a professora e d) minimização das interações entre as crianças e maior interação com as tecnologias são fatores que caracterizam essas experiências dialógicas.

¹ Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte;

² Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das limitações nas interações escolares mediadas pelas TDIC, estas podem representar uma possibilidade de expressão, de encontro de vozes, ou seja, algum tipo de experiência dialógica durante o isolamento social.

Palavras-chave: Educação Infantil. Atividade Síncrona. Dialogicidade.

5. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Portaria nº 159/2020/GS/SME de 23 de dezembro de 2020**. Estabelece normas, em caráter excepcional, para cumprimento do Calendário Escolar ano letivo de 2020: edição municipal, Natal, 2020.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta da criança em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; Et al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins, 2008.



VIVENCIANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA TURMA DO MATERNAL I: CONSTRUINDO A AUTONOMIA DOS PEQUENOS

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Roseane Michelle Dionizio de Oliveira ¹
Nádia Jane de Sousa ¹

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em apresentar as experiências vivenciadas durante o período de regência de estágio no Centro de Referência em Educação Infantil (Crei) Maria Risomar Dantas, localizado na cidade de João Pessoa, PB. A turma observada foi a do maternal I com crianças na faixa etária de 1 ano e 6 meses a 3 anos. O objetivo desse trabalho foi o de observar e em seguida intervir, interagindo com as crianças por meio de atividades, que resultaram em uma experiência muito enriquecedora. A pesquisa se fundamenta em uma pesquisa-ação que toma como referência Elia e Sampaio, 2001. Dentro disto, o trabalho tem por finalidade, relatar a experiência que o estágio proporcionou. As concepções que orientam esse trabalho partiram de documentos norteadores que regulamentam a Educação Básica que são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014.

O texto será concluído apontando a necessidade do estagiário (a) está presente na instituição de educação infantil por um período de tempo maior e em dias consecutivos para que sejam construídos vínculos de confiança e afetividade.

Esse trabalho justifica-se por sua necessidade de cumprir com as exigências da grade curricular da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, dentro do curso de

¹1. Graduanda Roseane Michelle D. de Oliveira, Universidade Federal da Paraíba, chelledio@hotmail.com
²2. Orientadora da disciplina de estágio supervisionado da Universidade Federal da Paraíba,
PB, janenadia@gmail.com



licenciatura em Pedagogia e também pela importância que o estágio tem para a vida profissional do (a) futuro (a) pedagogo (a).

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para que esse trabalho fosse desenvolvido, a professora da disciplina de estágio nos apresentou textos que falavam da criança e da infância. Os autores abordados foram muitos, entre os quais citamos: Maria Carmem Silveira Barbosa, Wallon, Vygotsky, Maria Malta Campos, Maria da Graça Souza Horn, Jean Piaget e Miguel Zabalza.

O campo de trabalho foi o CREI, e os participantes da pesquisa foram as crianças da turma do maternal 1. Depois de 30 (trinta) dias de observação partimos para realizar o plano de atividades. O plano foi executado em dois dias.

Por fim, todas as atividades foram devidamente registradas através de fotos e escritos que formaram o relatório final de estágio da disciplina. A análise dos dados foi feita baseada nas leituras dos autores já citados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo do plano de atividades foi o de incentivar o desenvolvimento das habilidades motora, afetiva e cognitiva por meio da literatura infantil e de cantigas de roda. Segundo Iza; Mello (2009), as experiências sociais que a criança vivencia proporcionam a compreensão do funcionamento da sociedade [...]

O trabalho foi intenso pois as crianças tinham pouca idade e nessa fase a concentração ainda não é um ponto forte nos pequenos. Porém, destacamos que todos participaram de forma entusiasmada de todas as atividades feitas na sala de referência. Destacamos também que quanto mais elas são estimuladas a tocarem, sentirem e experimentarem materiais diversos mais ativas e alegres elas ficam.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado II em educação infantil permitiu observar as crianças e conhecer mais sobre elas. A observação é a base para fundamentar as direções do



trabalho educativo com as crianças e, de qualquer forma, é uma competência necessária para quem trabalha com crianças pequenas (Drumond, 2015).

Um fato importante a ser destacado é a concepção que o professor da educação infantil tem a respeito do que seja uma atividade lúdica. O brinquedo é de significativa relevância para a criança, entretanto precisa articular a uma atividade dirigida para que esse indivíduo desenvolva novas habilidades. A vivência na instituição de educação infantil apontou que se faz necessário a presença do estagiário (a) no ambiente educativo por um período de tempo maior e em dias consecutivos para que sejam construídos vínculos de confiança e afetividade.

5. REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Monica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- CEALE. Minas Gerais, set.2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. **Quietos e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil**. Educação em Revista.v.25, n.02, p.283-302, ago.2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200013&script=sci_abstract&tlng=pt



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções





A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO NA MODALIDADE REMOTA

Grupo de trabalho: GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Karolina Teixeira Jales¹
Brena Karolayne da Silva Oliveira²
Edilânio dos Santos Nascimento³
Yure Coutre Gurgel

Na Educação Infantil, é imprescindível o uso de elementos que ajudem o professor a desenvolver uma boa aula, e conseqüentemente, auxiliem na formação das crianças. Pensando nisso, optamos por discorrer neste trabalho acerca da contação de história, como uma das ferramentas mais relevantes dentro da prática de ensino na Educação Infantil. Nesse sentido, traçamos como objetivo para essa pesquisa, investigar as contribuições da contação de história na Educação Infantil. É importante apontar também a parceria que há entre a contação de história e o lúdico, fazendo com que a aula se torne mais significativa e proveitosa para os alunos. Como metodologia, destacamos a abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica, além da observação e regência do Estágio Supervisionado I, realizado na Escola Municipal Ernesto Ferreira, localizada no Município de Frutuoso Gomes/RN, em uma turma de Pré II, contendo 22 alunos na faixa etária de quatro anos, no período de 19/04/2021 a 26/04/2021 e 10/05/2021 a 21/05/2021. Os resultados evidenciam que, o lúdico e a contação de história, associados, transformam-se em uma ferramenta que auxilia o professor em sua prática docente, e conseqüentemente, contribui também na formação integral da criança.

Palavras-chave: Contação de história. Ensino remoto. Ludicidade. Educação Infantil. Estágio.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, karolinajales5@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, brenasilva27@outlook.com;

³ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, edilanio_nasc@hotmail.com;

Professor do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. yurecoutre@yahoo.com.br.



1. INTRODUÇÃO

Buscamos discutir nesse trabalho, algumas experiências vivenciadas durante a operacionalização do Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-CAP da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, focando na importância que a contação de história teve para sua execução.

Sabemos que o Estágio Supervisionado vai além de um Componente Curricular a ser cumprido, sendo de essencial dimensão para os futuros docentes, onde têm, em muitas das vezes, seu primeiro contato com o ambiente escolar. Dessa forma, esse momento do estágio constitui-se por ser também, um espaço para que eles possam pôr em prática aquilo que agregaram ao longo da graduação. Chaves, Rodrigues e Silva (2012), falam também que o Estágio tem “como função integrar as inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico, contribuindo assim para uma interação entre os componentes curriculares e a prática.” (p.1)

Nóvoa (1995) argumenta que o processo formativo deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite criar estratégias autônomas para a construção de saberes pautados no ponto de vista pessoal, profissional e social.

Devido a pandemia do COVID-19, o Estágio Supervisionado I, foi ofertado na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), onde foi possível definir o estudo central desta pesquisa, a contação de história. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral: investigar as contribuições da contação de história na Educação Infantil. Assim, como os objetivos específicos, destacamos: identificar maneiras de como utilizar a contação de história na Educação Infantil, bem como analisar a colaboração entre a ludicidade e a contação de história na Educação Infantil. A pesquisa possui um método bibliográfico e uma abordagem qualitativa, foi utilizado também a observação e regência do Estágio, que perduraram por três semanas.

Assim, reconhecemos que “o estágio curricular é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

A partir do referido estudo, foi possível compreender o quão importante é o professor da Educação Infantil trabalhar através da contação de história, como uma forma de mediar o conteúdo proposto, de uma forma lúdica e divertida, onde os alunos criam, imaginam e se reinventam, vivendo no mundo real o que está em um livrinho de histórias infantis. A contação de história vai além de trabalhar pontos relacionados ao desenvolvimento escolar, uma vez que através dele é possível trabalhar ainda o cognitivo da criança, abordando espaços pessoais, como sentimentos e emoções.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para que pudéssemos compreender a importância da contação de história na Educação Infantil, foi realizada uma pesquisa de uma abordagem qualitativa, que como diz Godoy (1995, p.21) “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um



reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidos em diversos ambientes”. Sendo assim, essa abordagem permite que o pesquisador venha conseguir obter informações de forma mais fixa em relação àquilo que está sendo pesquisado.

Para a realização do presente trabalho, realizamos também uma pesquisa bibliográfica, que nos possibilitou embasarmos em teóricos que estudam acerca da temática em discussão. De acordo com Matos e Vieira (2002, p.40) “A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer”. Dessa forma, esse modelo permite que possamos coletar as informações e textos necessários para dar início ao trabalho.

Foi realizado também, a observação do Estágio Supervisionado I, que durou uma semana, e a regência, que perdurou por duas semanas, na Escola Municipal Ernesto Ferreira, localizada no Município de Frutuoso Gomes/RN, em uma turma de Pré II, contendo 22 alunos na faixa etária de quatro anos, no período de 19/04/2021 a 26/04/2021 e 10/05/2021 a 21/05/2021, onde foi possível analisar e compreender melhor o uso adequado da contação de história, e sua relevância, tanto para o desdobramento da aula, quanto para o desenvolvimento do aluno.

Podemos constatar que o trabalho do professor da Educação Infantil requer competência e cautela na hora de ensinar, uma vez que os conteúdos devem ser ensinados de forma lúdica e chamativa, de modo a atrair o olhar das crianças. Nesse sentido, uma das formas mais eficazes para auxiliar esse processo de ensino é a contação de história, tratando-se de uma técnica bastante útil em creches e pré-escolas, possibilitando trabalhar a imaginação e a criatividade das crianças.

Santana (2018, p.6) expõe com clareza acerca da contação de história quando afirma que “A criança, ao ouvir uma história, libera seu pensamento, sua imaginação, começa a questionar, a duvidar.” Assim, vemos o quanto é necessário que o professor trabalhe nessa perspectiva para aguçar a imaginação dos alunos e trabalhar os seus sentidos e sentimentos.

No Ensino Remoto Emergencial (ERE), cenário que estamos vivenciando atualmente, torna-se necessário que o professor busque meios de reinventar sua prática, e seja capaz de trabalhar a contação de história através dos meios que lhe são ofertados. Para que isso seja possível, é preciso refletir primeiramente sobre o planejamento, como bem diz Ostetto (2000, p. 177) “O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção...”. Dessa forma, compreende-se a necessidade de colocar em prática as ações que estão no papel.

Diante de muitos empecilhos, a educação infantil busca persistentemente desenvolver um ensino que valorize a criança como sujeito ativo e de direitos, por meio de práticas educacionais que possibilitem situações ricas de exploração, experiência e descobertas (CASTRO e CHAVES, 2020), sendo uma dessas práticas, a contação de história, que acaba por ser ainda mais convidativa quando está



interligada à ludicidade. Beltrame, Cavalheiro e Sbeghen (2015, p. 19323) exprimem que:

[...]existem diferentes formas e instrumentos que poderão auxiliar o contador no ato de contar histórias, entre elas podemos destacar o livro, o teatro, os sons, as sombras e os fantoches, cabendo ao contador/educador elaborar estratégias, técnicas e escolha de materiais adequados para o público alvo com que ele irá trabalhar a história, visando o desenvolvimento integral da criança.

Nesse pensar, fica notável a variedade de meios existentes para auxiliar o professor durante a contação de história, tornando o momento mais dinâmico e interativo entre as crianças, possibilitando que elas atribuam um maior significado àquilo que lhes foi apresentado. Vilela e Santos (s.d, p.4) enunciam que:

A ação educativa numa abordagem lúdica pode trabalhar a busca do êxito em múltiplas tentativa-erro, a persistência e a segurança de que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor crie situações de aprendizagem significativas, pois estas farão com que o educando associe o aprendizado ao prazer.

Assim dizendo, é necessário agregar o lúdico, e conseqüentemente, a contação de história, à realidade dos alunos, nesse foco, a documentação pedagógica revela-se como uma proposta rentável, sobretudo para Educação Infantil, uma vez que a prática de registros apresenta-se como uma possibilidade de conhecer melhor os discentes envolvidos, além de auxiliar na construção do planejamento.

É importante salientar que a documentação pedagógica vai além dos registros e observações, “[...] posto que implica a interposição daquele que documenta na construção de novos significados” (PINAZZA e FOCHI, 2018, p.18). A partir da atribuição de sentidos ao que se produz, o resultado, conseqüentemente, será ainda mais significativo, tanto para o professor, quanto para o aluno, principalmente quando apresentado de forma lúdica e interativa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Baseando-se em teóricos e vivências do Estágio Supervisionado I, foi possível observar e compreender melhor o valor de utilizar a contação de história como um recurso na Educação Infantil. A partir da regência do Estágio Supervisionado I, onde foi possível desenvolver aulas lúdicas e interativas, optamos como recurso principal, a contação de história, a partir dela, o restante da aula desenvolvia-se, contando sempre com a participação das crianças. Foi possível observar também, uma maior



atenção dada por parte delas, que sempre se comunicavam e compartilhavam vivências e saberes relacionados à temática da aula.

Em razão desse *feedback* dado pelas crianças, fica claro que cada uma recebe a história de uma maneira diferente, focando em pontos específicos, ou no geral, no que mais chamou sua atenção. Isso ocorre, principalmente, devido ao meio em que estão inseridas, uma vez que, cada uma possui sua própria cultura, assim sendo, é comum delas atentar-se à elementos já habituais.

Percebemos que a partir da operacionalização do estágio supervisionado na Educação Infantil, por meio da contação de história, a criança foi capaz de desenvolver-se de forma integral, onde teve a oportunidade de fantasiar, imaginar e desenvolver a imaginação. Concordamos com Santana (2018, p.12) quando diz que “Ao ler, a criança vivencia emoções, fantasias, e dessa forma, amplia sua visão de mundo e seu senso crítico.”

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos elencados, a presente experiência nos proporcionou analisar a importância da contação de história para o processo de desenvolvimento infantil, sobretudo em crianças de pré-escola. Com isso, concluímos que é por meio da interação vivenciada que a criança irá desenvolver seus conhecimentos, deste modo, ao se realizar uma metodologia de ensino em sala de aula com a utilização da contação de história como uma atividade interativa, foi possível perceber a sua contribuição na aprendizagem dos alunos.

Além do mais, a utilização da contação de história proporcionou uma melhor socialização entre as crianças e os professores estagiários, possibilitando uma melhora no relacionamento e interação. A história permitiu elaborar um leque de alternativas para se trabalhar com as crianças no intuito de contribuir em sua formação como sujeito crítico, partindo do conhecimento de novas palavras, da oralidade, escrita, além de trabalhar temáticas sobre a discussão de valores como a família, trabalho, moral e amor.

Então, acreditamos que esta pesquisa nos possibilitou ampliarmos nossas reflexões acerca da contação de história e ludicidade, bem como da relevância do estágio supervisionado para o nosso processo formativo, onde vivenciamos os desafios de ser professor na prática, e constatamos também a necessidade de reconhecermos a importância da relação entre teoria e prática para a formação e construção dos saberes necessários à docência.

5. REFERÊNCIAS



BELTRAME, Lisaura Maria; CAVALHEIRO, Jéssica Vanessa; SBEGHEN, Marizane. **Contação de Histórias:** caminho de descobertas e compreensão do mundo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. **Anais.** Paraná, 2015. p. 19320-19329.

CASTRO, Cleidiane Sobreira de Sousa; CHAVES, Edlane de Freitas. Documentação Pedagógica no Processo de Adaptação das Crianças na Creche. **Conedu**, 2020.

CHAVES, Sabelle C. Gutierrez; RODRIGUES, Jéssica Salomão; SILVA, Ana Paula Brito. A importância do estágio na formação de professores. In: SEMANA PEDAGÓGICA DA UEM, 2012, Maringá. **Anais.** Maringá:, 2012. v. 1, p. 1-9.

Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágio/Luciana E. Ostetto (org.). Campinas/ SP: Papirus, 2000. – (Papirus Educação). P. 175-200.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rae - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. Pesquisa: o prazer de conhecer. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. P. 40.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012. 7ª ed.

PINAZZA, Mônica Appezato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 11-26, maio/ago. 2018.

SANTANA, Keila Cristina Alves. **A importância da contação de histórias na educação infantil.** 2018. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Nossa Senhora Aparecida, Aparecida de Goiânia, 2018.

VILELA, Elane da Silva Matos; SANTOS, Luciana Mendes da Silva. **O lúdico através da contação de histórias: uma proposta entre imaginar, divertir e aprender.** S. d. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-ludico-atraves-contacao-historias-uma-proposta-entre-imaginar-divertir-aprender.htm>> Acesso em: 28 maio 2021.



A INSERÇÃO/ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO NEI-CAp/UFRN: O OLHAR DOS PAIS

GT1 – Educação infantil e práticas pedagógicas

Milena Oliveira de Lira ¹
Adele Guimarães Ubarana Santos ²
Luana Bezerra Pinheiro ³

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo investigar o olhar dos pais de crianças bem pequenas de 2 e 3 anos, a respeito do processo de inserção/adaptação vivenciado na turma 1/vespertino, do Núcleo de Educação da Infância – NEI, Colégio de Aplicação – CAp, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, no ano letivo de 2019.

Para a construção dos dados deste artigo, nos baseamos principalmente em questionário aplicado aos pais, no final do primeiro trimestre letivo de 2019, como também, nos registros das professoras da turma e nos referenciais teóricos que abordam o tema, tais como: Balaban (1988), Davini e Freire (1999), Rêgo (1995) e Santos (2003).

A entrada da criança bem pequena, pela primeira vez em uma Instituição de Educação Infantil- IEI, é um marco de referência para ela, seus pais/responsáveis e para os adultos vinculados à instituição que a recebe, justificando a necessidade de considerar a perspectiva familiar dentro do processo.

Segundo Reid (1992), o momento da inserção/adaptação é inegavelmente uma experiência emocional delicada, cabendo, assim, à IEI, se preparar para minimizar o

¹ Professora no NEI – CAp/UFRN, mestranda em educação pela UFRN.

² Professora no NEI – CAp/UFRN, mestre em educação pela UFRN.

³ Auxiliar de creche no NEI – CAp/UFRN, mestre em psicologia pela UFRN.



sofrimento da separação, construir vínculos afetivos, instrumentalizar as famílias em relação a temática e ouvi-los em todo o processo.

Diante do exposto, o artigo se propõe a descrever o que pensam os pais a respeito do processo de inserção/adaptação, como também, apontar as ações planejadas e vividas por esse grupo.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A construção deste artigo efetivou-se através dos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, caracterizada pela busca de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, como afirmam Bogdan e Biklen (1986).

Utilizou-se como principal instrumento para obtenção dos dados da pesquisa o questionário, apresentando questões abertas, respondidas por quatorze famílias, das dezenove que vivenciaram o processo.

Desde a década de 1990, o NEI-CAP/UFRN vislumbra o processo de inserção/adaptação como um dos organizadores básicos da Educação Infantil, entendendo que esse momento deve acontecer de maneira cuidadosa, proporcionando às crianças e seus familiares a vivência de uma rotina, até o momento não experimentada.

Segundo estudos realizados sobre o assunto, Balaban (1988), Rêgo (1995), Brasil (2006) e Santos (2003), a inserção/adaptação é um processo contínuo e não um período estagnado, acontecendo de forma diferenciada de criança para criança. O tempo não deve ser medido linearmente, pois entendemos a inserção/adaptação enquanto processo único e singular para cada criança, o tempo é variável e isto não deve preocupar pais, nem professores.

Tomando como base os referenciais anunciados, elencamos estratégias essenciais para vivenciarmos esse processo junto às crianças e seus familiares: entrevista, reunião coletiva e arranjo diferenciado na entrada das crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO



A partir das respostas obtidas, por meio dos questionários aplicados aos pais que vivenciaram a inserção/adaptação no NEI-CAp/UFRN, construímos os dados necessários para a escrita do presente artigo. Ao aplicar o instrumento, objetivamos, principalmente, nos aproximar da percepção dos familiares que vivenciaram esse processo, junto aos seus filhos, como também, avaliar as intervenções desenvolvidas por nossa instituição. A análise dos documentos possibilitou a criação de três categorias, as quais: ações desenvolvidas pela equipe do NEI-CAp/UFRN durante o processo de inserção/adaptação; sentimentos vivenciados pelos pais durante a entrada das crianças na IEI; avaliação do processo de inserção/adaptação.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o presente artigo não aponta conclusões definitivas, ele aponta sínteses provisórias, que trazem novos questionamentos. As análises das falas das famílias, nos deram a condição de ouvir um dos lados de um processo de extrema relevância para o início da vida escolar de uma criança. Os atores ouvidos nos apontam que as ações cuidadosamente planejadas pela equipe pedagógica da instituição, possibilitou um processo menos doloroso, onde, ao final dele, as crianças se sentiram parte integrante do novo lugar e da nova rotina.

5. REFERÊNCIAS

- BALABAN, Nancy. **O início da vida escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BRASIL, Livro de estudo: Módulo IV / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. 74p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 3).
- DAVINI, Juliana e FREIRE, Madalena (org.). **Adaptação pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. (Série Cadernos de Reflexão). São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999.
- RÊGO, Maria Carmem F. D. **Recortes e Relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar**. Dissertação de Mestrado. UFRN. Natal, 1995.
- REID, Susan. **Compreendendo seu filho de 2 anos**; Trad. Cláudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Imago, 1992.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



SANTOS, Adele Guimarães Ubarana. **Adaptação:** o olhar do professor sobre as múltiplas facetas desse processo. (Monografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.



A IOGA, A CRIANÇA PEQUENA E O AMBIENTE VIRTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Adele Guimarães Ubarana Santos¹
Sanderson Carvalho da Silva²
Luana Bezerra Pinheiro³

A impossibilidade do atendimento às crianças de maneira presencial no início do ano letivo de 2021, em decorrência da pandemia do COVID 19, mais uma vez anunciou a prática do ensino remoto para as crianças do Núcleo de Educação da Infância-NEI, Colégio de Aplicação -CAp da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. O presente relato de experiência abordará o trabalho desenvolvido durante o primeiro trimestre letivo em uma turma de Educação Infantil. O relato em questão desenvolveu-se por meio da metodologia do tema de pesquisa em uma turma de 19 crianças (4 e 5 anos), 2 professores e 1 auxiliar de creche. A metodologia desenvolvida, segundo Rêgo (1999), articula o contexto sociocultural das crianças, as áreas de conhecimento (compreende-se por campos de experiência) e o nível de desenvolvimento delas. Ela é constituída de três momentos: Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e a Aplicação do Conhecimento. O movimento que a humanidade vivia, em decorrência da pandemia, trouxe o afastamento social da maioria da população, principalmente das crianças. O corpo e a mente anunciavam o desconforto vivido pela necessidade da reclusão, seja do adulto ou da criança. Pensando em levar experiências corporais positivas, mesmo que de maneira remota, os professores da turma lançaram mão de apresentar para as crianças, nos primeiros encontros do ano, algumas posturas da Ioga. Para a nossa surpresa, as vivências despertaram curiosidades, o que justificou o aprofundamento do estudo por meio de um tema de pesquisa. Tínhamos claro a relevância da temática, por compreendermos que ela possibilitaria convidar todos os 6 direitos de aprendizagem anunciados na BNCC (BRASIL, 2018). Havia uma intencionalidade educativa, nós tínhamos a consciência dos campos de experiências que seriam necessários destacar, como também, quais os objetivos de aprendizagens seriam trabalhados. Os caminhos de nossa pesquisa partiram da escuta das ideias iniciais das crianças a respeito do tema, momento conhecido como Estudo da Realidade. Mesmo em um ambiente virtual o diálogo com as crianças foi mantido, o que não nos impediu de desenvolvermos o trabalho. As ideias iniciais das crianças nos possibilitaram convidar objetivos e planejar possíveis

¹ Professora, mestre em Educação, NEI-CAp/UFRN.

² Professor, especialista, NEI-CAp/UFRN.

³ Auxiliar de Creche, Mestre em Psicologia, NEI-CAP/UFRN



experiências que puderam referendar ou refutar as ideias apresentadas nas falas iniciais das crianças - momento da pesquisa conhecido como Organização do Conhecimento. As questões anunciadas pelas mesmas, inicialmente no estudo, possibilitaram realizarmos uma pesquisa completa da prática da loga, aprofundando descobertas de sua origem. Visitamos virtualmente aspectos da cultura indiana, o que possibilitou o conhecimento mais amplo do tema, como também, foi possível proporcionar vivências dessa prática corporal. Ao final do tema, na etapa da Aplicação do Conhecimento, as crianças construíram a sua própria postura da loga, nos mostrando o que haviam compreendido. Finalizamos o presente relato de experiência com a certeza de que a vivência do ensino remoto possibilitou a construção de um trabalho pedagógico de qualidade com crianças de 4 e 5 anos por meio de um ambiente virtual. Destacamos que o respeito às especificidades das crianças foram essenciais para o sucesso dele. Contudo, mesmo que proporcionando a todas as crianças o acesso a equipamentos e internet, não tivemos a participação de 100% delas. Compreendemos que a idade exige a presença de um adulto para auxiliar o uso do ambiente virtual e por vezes, essa presença foi impossibilitada, seja pelo não conhecimento do adulto para o uso da ferramenta, seja pela organização familiar.

Palavras-chave: loga, tema de pesquisa, ensino remoto, educação infantil

Referências:

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

REGO, Maria Carmem. **O currículo em movimento**. In: Caderno Faça e Conte. Natal, ano 2, n.2, volume 2, 1999.



ALFABETIZAÇÃO OU LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISPOSIÇÕES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Roseli de Fátima Rech Pilonetto¹
Karin Cozer de Campos²

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta discussões sobre as legislações educacionais brasileiras no que tange aos elementos da alfabetização e das linguagens na educação infantil. Utilizamos para análise a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e o Referencial Curricular do Paraná (2018).

A necessidade do estudo das legislações mencionadas, surge do trabalho desenvolvido no Programa Residência Pedagógica – RP, no subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, que tem a alfabetização como área prioritária. Esse programa promove a inserção de acadêmicos – residentes – em turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental e também em turmas de educação infantil, a fim compreender o processo de alfabetização nesses níveis de ensino e aprofundar questões teórico-metodológicas e curriculares desta área.

Nesse contexto, são questões que permeiam nossa análise: É possível e é sugerido alfabetizar na Educação Infantil? O que se sugere trabalhar com a linguagem na educação infantil? Como orientam as legislações brasileiras e a legislação do estado do Paraná?

Ressaltamos a pertinência dessa análise, a partir da necessidade do professor em formação inicial, conhecer e compreender criticamente as orientações das legislações educacionais que estão presentes na prática pedagógica do professor nas instituições escolares. Nosso foco, para este texto, é trazer os elementos da utilização das linguagens no trabalho pedagógico na educação infantil.

¹ Doutora em Educação, professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

² Doutora em Educação e professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE



2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O trabalho desenvolvido se refere a um estudo documental e bibliográfico com 24 (vinte e quatro) acadêmicos – residentes – participantes do Programa Residência Pedagógica. Os procedimentos metodológicos envolveram a leitura e análise das seguintes legislações educacionais brasileiras: Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e o Referencial Curricular do Paraná (2018).

A reflexão se ateve a observações quanto a necessidade de alfabetização na educação infantil, qual a orientação dada para o trabalho com as crianças e como o uso das linguagens são destacadas para o processo de ensino aprendizagem na educação infantil. De posse desses elementos, sistematizações escritas sobre o tema foram realizadas, bem como a elaboração de planejamentos com o objetivo de uso das linguagens na ação docente na educação infantil. A ênfase deu-se na problematização de que se deve ou não alfabetizar na educação infantil; se as legislações orientam para a alfabetização e qual a orientação das legislações.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dos estudos mostraram que os acadêmicos – residentes, acreditavam que a alfabetização na educação infantil era indicada, entendida como a leitura e escrita das letras e pequenas palavras. Aos participantes foi possível mostrar que as práticas pedagógicas na educação infantil possuem como eixo as interações e a brincadeira, que permitem às crianças experiências em diferentes linguagens (BRASIL, 2009); que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propostos pela BNCC (2017), indicam a exploração e a expressão da criança a partir de diferentes linguagens, entre elas a escrita; e o campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” sugere que a educação infantil promova espaços de fala, escuta individual e em grupo, entre adultos e crianças, a fim de que as múltiplas linguagens sejam apresentadas e se manifestem. Também destacamos que o Referencial Curricular do Paraná (2018) se alinha às legislações mencionadas, apresenta um organizador curricular por idade na educação infantil, além de estabelecer saberes e conhecimentos para o planejamento do professor.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições do estudo realizado com os acadêmicos – residentes do programa Residência Pedagógica – RP do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, fazem referência a problematização da compreensão de alfabetização na educação infantil.

As análises e discussões das legislações mostraram aos participantes, a importância de estudar as normatizações que perpassam o trabalho do professor para



compreender os conceitos e indicações da ação pedagógica, a necessidade em aprofundar a leitura sobre as linguagens na educação infantil, analisar os demais campos de experiência contidos na BNCC e relacionar tais legislações com os planejamentos utilizados para a regência com as crianças na educação infantil.

No que tange ao tema – Alfabetização ou linguagens na educação infantil, ficou explícito que para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos não se sugere a alfabetização, mas a proposição da manifestação das crianças em diferentes linguagens.

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagens. Educação Infantil. Legislações educacionais brasileiras.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05/2009. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil.** 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** versão final completa. Brasília, DF, 2017.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. Curitiba: SEED, 2018.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: DE UMA CÁPSULA DO TEMPO A UMA TARDE DIVERTIDAMENTE

GT1 - Educação infantil e práticas pedagógicas

Mônika Porfírio Nunes Pessoa¹
monikaporfirio@hotmail.com

Juzeine Fernandes Barreto Florêncio²
juzeinefbf@gmail.com

Este relato se trata do trabalho realizado com as crianças do nível VI, nomenclatura usada no último nível da educação infantil no município de Parnamirim/RN. Diante da paralização mundial e mediante o decreto nº 29.524, no qual, os professores e as crianças mantiveram-se em casa, foi necessário planejar um novo formato para o trabalho pedagógico do presencial para remoto, e em particular, as ações destinadas à turma das crianças com 5 anos de idade, pois elas saíam do Centro Infantil no final do ano de 2020. Com o objetivo de garantir uma celebração de passagem marcante, das crianças para o ensino fundamental e considerando que esta é importante tanto para as crianças, quanto para suas famílias, adaptamos o fazer de forma a atingir as expectativas geradas por todos os envolvidos. Diante disso, iniciamos os encontros virtuais com as crianças, ouvimos seus anseios durante esses momentos, realizamos reuniões on-line com as famílias e, após esse contato diário, foi se configurando um formato possível de respeitar o distanciamento e garantir a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, como descrito pelos documentos oficiais (BRASIL, 2017). As atividades foram se tornando cada vez mais palpáveis e significativas para todos, então, após muito planejamento, tomando como base FORMOSINHO & PASCAL (2019); LEVIN (2007); PROENÇA (2019); bem como observando que o período de distanciamento iria se prolongar, redirecionamos o planejamento e a organização referente à festa de encerramento do ano letivo das crianças do nível VI. Tal processo teve início com a confecção de uma cápsula do tempo, que foi construída pelas crianças e suas famílias com a orientação da professora durante as aulas remotas e através de vídeos enviados diariamente com desafios a serem cumpridos. Nos encontros via *Google Meet* também foi organizado coletivamente um e-book intitulado “Num mundo parado, crianças com emoções saudáveis”, que posteriormente foi enviado para as famílias. Para que as crianças pudessem se despedir do nosso ambiente escolar e vivenciar esse rito de passagem

¹ Professora da rede municipal de Parnamirim/RN, graduada em pedagogia (UFRN) e especialista em psicomotricidade (UnP). Centro Infantil Profa. Francisca Reinaldo de Oliveira Fernandes.

² Coordenadora da educação infantil da rede municipal de Parnamirim/RN, graduada em pedagogia (UFRN) e especialista em psicopedagogia (UFRN). Centro Infantil Profa. Francisca Reinaldo de Oliveira Fernandes.



de forma mais significativa, a equipe organizou um momento especial chamado de Corredor Divertidamente, que foi montado na escola, através do qual as crianças puderam passar em estações bem delimitadas, e nelas realizar a atividade indicada, como a de serem fotografadas a frente de uma cortina construída com retalhos carimbados por elas mesmas em uma atividade anterior feita em casa e depositaram a sua cápsula do tempo; receberam uma sacola dos sentimentos produzida pela professora, na qual continha as atividades impressas realizadas durante o ano letivo; receberam também um canudo com a linha do tempo desde o nascimento até o ano de 2020, representando o cumprimento de sua primeira etapa escolar, no qual havia uma relação de acontecimentos importantes vinculados à idade deles para cada ano. Vislumbramos as crianças como foco central, pois acreditamos que é através das ideias colaborativas que formamos os seres que podem compartilhar saberes, além de aprender a não ser apenas mais um professor, mas um mediador, colaborador do processo de ensino e aprendizagem em via de mão dupla: adulto referência, criança, família e escola. Por fim, é importante frisar que esse fazer colaborativo possibilitou questões de reflexão, pesquisa e reconhecimento do trabalho que envolveu a todos.

Palavras-chave: Criança. Transição. Professor. Trabalho colaborativo.

REFERÊNCIAS

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

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

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

LEVIN, E. **Rumo a uma infância virtual: a imagem corporal sem corpo**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2007.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 4ª ed. São Paulo: Panda educação, 2019.

RESNICK, M. **Jardim De infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil [recurso eletrônico]** Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

ROSSET, J. M. (org.) **Práticas comentadas para inspirar: formação do professor da educação infantil**. São Paulo: editora Brasil, 2017.



BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS E REFLEXÕES A PARTIR DE PESQUISAS ACADÊMICAS

GT1 - Educação Infantil e práticas pedagógicas

Gabriela Amorin Ferruzzi¹

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

gabii.ferruzzi@hotmail.com

Indira Aparecida Santana Aragão Favareto²

Prefeitura Municipal de Presidente Prudente

indyra_sa12@hotmail.com

O presente trabalho, cujo objetivo consiste em analisar e discutir as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa da Educação Infantil, buscou mapear as publicações apresentadas na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, realizada a partir de 2017, quando aconteceu a homologação da BNCC. Os resultados apontaram apenas cinco dissertações relacionadas a essa temática. De acordo com as pesquisas, a BNCC ainda precisa avançar como documento norteador de currículos, sobretudo na Educação Infantil, uma vez que não leva em conta a especificidade de cada criança.

Palavras-chave: BNCC. Educação Infantil. BDTD.

1. INTRODUÇÃO

Desde a homologação da BNCC, em 2017, inúmeros debates se desdobram, em todo o país, em torno desse assunto. Devido a obrigatoriedade da implementação da BNCC nas instituições escolares em todas as etapas da educação básica, as autoras – atuantes como professoras da Educação Infantil – buscaram analisar e apresentar uma breve discussão sobre as implicações da BNCC para a Educação Infantil, a partir dos estudos apresentados na BDTD até o ano presente.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A criação da BNCC foi derivada de exigências internacionais, da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE) (MARSIGLIA et al., 2017). Sua primeira versão começou a ser redigida em 2014 e foi aberta para consulta pública em setembro de 2015, permitindo a contribuição da sociedade. No entanto, alguns estudos apontam que as instituições e os especialistas que colaboraram com orientações estavam vinculados

¹ Pedagoga, mestre em educação e doutoranda em educação- Unesp de Presidente Prudente.

² Pedagoga, mestre em educação-Unesp de Presidente Prudente.



a interesses em alterar a estrutura curricular do país. Em agosto de 2016 inicia-se a elaboração da terceira versão, que foi homologada em 2017, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

Ainda que apontada como um documento democrático, a BNCC recebe inúmeras críticas, sobretudo por parte de pesquisadores e intelectuais acadêmicos. Em discussões levantadas em torno de todo o país, a crítica aos conteúdos fixos se justifica devido à facilitação que essa uniformização oportuniza, no sentido de que contribui para a produção de apostilas e livros didáticos padronizados, fato este que aumenta o processo de privatização do ensino (FREITAS, 2017).

Freitas (2017) também coloca que a BNCC acaba por engessar a formação e o trabalho dos professores, além de responsabilizar a instituição escolar e reduzir a autonomia dos alunos.

Abramowicz e Tebet (2017) apontam que a base traz, implicitamente, a ideia de promover um pensamento unificado, sobretudo em relação às diferenças, uma vez que ela busca equalizá-las. Para as autoras, ao aceitarmos um documento como este, para a Educação Infantil, o trabalho pedagógico sobre as diferenças acaba por se perder, pois a BNCC impõe conteúdos homogêneos, que não consideram as especificidades de cada ser.

Dessa forma, as autoras ainda questionam qual a necessidade de uma base curricular para a Educação Infantil, sendo que esse documento acaba por afirmar a existência de um único tipo de infância sobre todas as crianças, sem que elas mesmas possam se questionar sobre elas.

Nesse sentido, a fim de apresentar uma discussão sobre as implicações da BNCC para a Educação Infantil, realizamos um levantamento dos trabalhos publicados na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). Ao digitar no campo de busca as palavras *BNCC e Educação Infantil*, obtivemos um total de 33 trabalhos, no entanto, devido a nossa área de atuação, filtramos pelos Programas de Educação, período de 2018 a 2021, e assim obtivemos cinco dissertações como resultado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento realizado na BDTD, a partir dos filtros utilizados, resultou em cinco trabalhos, todos derivados de pesquisas de mestrado em Educação. As autoras realizaram a leitura dos resumos e listam como ponto em comum a crítica pelo fato da BNCC não abordar diretamente as especificidades que perpassam as vivências das crianças, promovendo assim um desenvolvimento voltado para um único modo de ser criança.

Além disso, alguns estudos ainda apontaram sobre a formação que, ainda que latente, se direciona a educar as crianças, desde cedo, para o mercado e para a sociedade capitalista, pois ainda que mencione uma formação humana, o documento destaca a criança-devir. Nesse mesmo sentido, os trabalhos por vezes citaram a base como um retrocesso, uma vez que ela remete a uma educação tradicional e tecnicista.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que em relação à Educação Infantil, a BNCC sofre inúmeras críticas, sobretudo por considerar a criança sobre um único prisma. As críticas também



se dão em torno das questões formativas, que embora cite uma preocupação com a formação do sujeito cidadão, se direcionam a uma educação técnica e voltadas aos interesses do capital.

Nesse contexto, fica a indagação sobre os reais interesses desse documento e sobre a necessidade de sua obrigatoriedade.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. **Educação Infantil**: um balanço a partir do campo das diferenças. *Proposições*. vol. 28, Supl.1 2017.

FREITAS, L. C. **BNCC, Ensino Médio, FNE e CONAE18**: eventos inaugurais?. *Blog Avaliação Educacional*. 2017.

MARSIGLIA A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.



BRINCADEIRAS E INVESTIGAÇÕES: DESAFIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Flávia Luíza de Lira¹

Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho²

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é analisar uma vivência com crianças de 3 a 5 anos, para compreender o processo de desenvolvimento do Letramento Estatístico na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), recomenda que as práticas pedagógicas sejam baseadas em interações e brincadeiras, que são os eixos estruturantes para essa etapa da Educação Básica, e que oportunizem o protagonismo das crianças. Quando o professor possibilita que as crianças participem ativamente de vivências lúdicas e desafiadoras, a aprendizagem ocorre de forma prazerosa.

Freire (1992) menciona a relevância de considerarmos como ponto de partida, os conhecimentos que as crianças trazem à escola. “Não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola” (FREIRE, 1992, p. 59). As crianças irão se interessar por temas relacionados aos seus conhecimentos e que suscitem novas provocações.

O trabalho com o letramento estatístico precisa oportunizar vivências que valorizem a curiosidade da criança (LOPES, 2012). Dessa forma, a produção e análise de dados será relevante, pois serão coletados a partir de uma problemática do interesse das crianças, possibilitando novas aprendizagens. Wild e Pfannkuch (1999) mencionam o ciclo investigativo, que envolve a ideia de etapas inter-relacionadas, e incluem a problematização, o planejamento e a execução da pesquisa. O trabalho com essas diferentes etapas, pode contribuir para reflexões sobre dados e ter implicações para o desenvolvimento do letramento estatístico. Cazorla e Santana (2020) ressaltam que o ensino de Estatística, na perspectiva do ciclo investigativo, não se restringe a procedimentos de tratamento de dados, mas envolve o processo de investigação na sua totalidade.

A partir de um trabalho com essas diferentes etapas, é possível identificar o envolvimento das crianças, a valorização da curiosidade e do protagonismo infantil.

¹ Doutoranda pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: prof.flavialuiza@gmail.com

² Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco.



Alsina (2017) argumenta sobre a importância do letramento estatístico na formação das crianças para a vida cotidiana e destaca que é necessário partir de contextos significativos para elas.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Durante pesquisa de mestrado, quatro professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil- CEMEI em Pernambuco, participaram de encontros de formação nos quais foram abordados aspectos relevantes sobre o letramento estatístico na Educação Infantil e as etapas do ciclo investigativo. Em seguida elas problematizaram com as crianças das turmas que lecionavam, temas que gostariam de conhecer mais e após a escolha do tema, convidaram as crianças para participarem de uma pesquisa.

Neste trabalho, discutimos a prática de uma das professoras, desenvolvida com crianças de 3 a 5 anos. A professora é Pedagoga, cursava Especialização em Educação Infantil e atuava há 6 anos nessa etapa de ensino. Ela vivenciou brincadeiras com as crianças e realizou uma pesquisa sobre as brincadeiras que mais gostavam. Analisamos aqui, a pesquisa que foi vivenciada a partir de etapas do Ciclo Investigativo.

3 RESULTADOS

A problematização para a pesquisa surgiu a partir da vivência de brincadeiras e confecção de brinquedos com as crianças do CEMEI. As crianças queriam saber de qual brincadeira os colegas das outras turmas mais gostaram de brincar. A professora conversou com as crianças e elaboraram uma questão de pesquisa e como iriam organizar os dados coletados. Todas as crianças do turno foram entrevistadas sobre a brincadeira que mais gostaram e colavam um quadradinho em um cartaz organizado pela professora, construindo um gráfico de colunas. Por fim, socializaram a pesquisa no pátio do CEMEI.

Esse momento final de socialização, fechando o ciclo da investigação com todas as crianças, foi relevante porque puderam perceber e discutir coletivamente a respeito do resultado da pesquisa, que seu voto foi significativo mesmo se não foi a brincadeira mais votada, pois eles estavam aprendendo a respeitar a escolha do colega.

4. CONCLUSÕES

Ressaltamos a relevância de um fazer pedagógico que valorize aspectos que estão presentes no cotidiano das crianças, que abranja elementos sociais e envolva a vida das crianças em movimentos de investigações que gerem descobertas e novas aprendizagens.

Todavia, para trabalhar com o letramento estatístico é necessário que os professores conheçam as etapas do ciclo investigativo, considerando a integração das

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



linguagens relacionadas à Educação Infantil, tornando a aprendizagem significativa. A vivência da professora, foi possível devido a sua participação nos encontros de formação. Portanto, há uma necessidade de formação continuada para os professores a respeito dessa temática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento Estatístico. Brincadeiras.

5. REFERÊNCIAS

ALSINA, Á. Contextos y propuestas para la enseñanza de la estadística y la probabilidad en Educación Infantil: un itinerario didáctico. **Épsilon - Revista de Educación Matemática**, v. 34, n. 95, p. 25-48, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, [2009].

CAZORLA, I.; SANTANA, E. O Ciclo Investigativo no ensino de conceitos estatísticos. **Revemop**, Ouro Preto, Brasil, v. 2, e202018, p. 1-22, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOPES, C. E. A Educação Estocástica na Infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 160-174, 2012.

WILD, C.; PFANNKUCH, M. Statistical thinking in empirical enquiry. **International Statistical Review**, v. 67, n. 3, p. 223-265, 1999.



CAÇADORES DE ARCO-ÍRIS: TRANSFORMANDO A PRÁTICA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA E ACOLHIMENTO

Grupo de trabalho ou Simpósio: GT 1 – Educação Infantil e Práticas Pedagógicas.

Elidiane Almeida Barros Feliciano¹
elidianebarros@hotmail.com

Joaeika Theodésia Nunes do Nascimento Santiago²
jnascantiago@gmail.com

Palavras-chave: Escuta. Infância. Vida cotidiana. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia tem afetado vários setores da sociedade, inclusive a educação. O compromisso do professor em acolher as famílias e se fazer presente na vida das crianças mesmo distante tem sido um grande desafio. Diante desse cenário, concluímos que um dos grandes aprendizados desta pandemia foi aprender a recomeçar, traçar novas rotas e encantar-se com a infinidade de possibilidades.

Mesmo estando no segundo ano de isolamento social, 2021 também tem sido desafiador, porém agora temos um objetivo melhor definido: estar mais atentos às falas das crianças e planejar as propostas a partir delas.

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância de promover práticas pedagógicas que acolham a fala, os pensamentos e o cotidiano tanto das crianças quanto do educador na prática pedagógica na Educação Infantil.

Em tempos de distanciamento social, essa discussão torna-se ainda mais necessária para não entrarmos em retrocesso diante das cobranças por atividades

¹ Professora de Educação Infantil. Graduada em Pedagogia – UFRN. Especialista em Educação Infantil – NEI/UFRN. Prefeitura Municipal de Parnamirim-RN.

² Coordenadora Pedagógica. Graduada em Pedagogia – UFRN. Especialista em Educação Infantil – NEI/UFRN. Prefeitura Municipal de Parnamirim-RN.



que seguem padrões antigos, desconsiderando a verdadeira função da Educação Infantil.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho trata de um relato de experiência que aconteceu durante o ano de 2021, com uma turma de 25 crianças com idade entre 5 e 6 anos, em um centro infantil municipal na cidade de Parnamirim-RN, durante o período de isolamento social e a suspensão das aulas presenciais.

Para fundamentar nossa discussão, trazemos o pensamento de Friedmann (2020) sobre autoria, protagonismo e participação infantil e Staccioli (2013) sobre a importância de manter uma postura acolhedora de escuta junto com as crianças.

Os autores aqui apresentados nos ajudam a compreender que não é possível desassociar a realidade da pandemia do nosso trabalho enquanto educador. Em um período no qual dor, morte e medo estiveram muito presentes em nosso cotidiano, é válido trazer Freire (2008) que através de uma reflexão poética sobre ser educador, aquele que “educa a dor” nos consola e incentiva.

Inicialmente, com objetivo de manter o vínculo entre a escola e a família, criamos um grupo em um aplicativo de mensagens. Um dos desafios era como seria possível estreitar os laços com uma turma sem nos conhecermos. No ano anterior, com pelo menos trinta dias no modelo presencial, tínhamos de certa forma criado vínculo com as crianças.

Em uma certa manhã, a professora observou de sua janela um tímido arco-íris no céu e surgiu a ideia de instigar as crianças a percebê-lo através de uma fotografia. A partir dali o grupo – que até então tinha poucas interações - encheu-se de mensagens! Muitas hipóteses e teorias surgiram, as quais foram registradas pela professora e serviram como base para as próximas propostas.

Foram realizadas experiências, pesquisas sobre o fenômeno, conhecemos lendas, criamos histórias e foi lançado o desafio: “Caçadores de Arco-íris” o qual consiste em observar o céu depois da chuva, fotografar arco-íris e postar em nosso grupo. Dia após dia, fotografias chegavam – e continuam chegando – foram estampadas nas redes sociais da nossa escola e o desafio cresceu encantando também amigos e familiares.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dessa experiência, nosso olhar para a natureza foi aguçado. Novas propostas voltadas para observação da vida além das nossas janelas foram realizadas e as crianças tornaram-se verdadeiramente protagonistas, suas falas foram consideradas e as propostas da professora sofreram transformações em uma “atitude acolhedora”, como define Staccioli (2013).



Seguimos nessa dinâmica, alterando, adaptando, dando espaço às crianças e mesmo à distância elas interagem, mandam áudios e vídeos, conversam entre si e nos convidam para o mundo. Do exercício de observar o céu, uma das crianças apontou a beleza da lua e atualmente este tem sido nosso objeto de estudo.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tem sido fácil, é preciso muita coragem para continuar remando contra a maré que cobra que as crianças pequenas sejam alfabetizadas. Tem horas que o cansaço é inevitável, porém seguimos firmes!

Que a Pedagogia da Esperança seja nossa força! Que possamos continuar a luta pelas crianças, pelo o que acreditamos e por aquilo que nos move. Que não percamos. Que ao olhar pelas janelas, explorar os quintais e a vida que pulsa além dos muros da escola, as crianças – e nós - encontrem o extraordinário! Que a vida cotidiana seja sempre valorizada, ela é o grande laboratório de onde nascem as principais aprendizagens das crianças.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão.** instrumentos pedagógicos II. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997.

FREIRE, Madalena. **Educador: educa a dor.** São Paulo: paz e terra, 2008.

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

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.



CAIXA DA NATUREZA: RESSIGNIFICANDO O MUNDO NATURAL, O LÚDICO E O BRINCAR EM TEMPOS DE FICAR EM CASA

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Juliana Amorim Dias de Oliveira¹
Harumi Matsumiya Alves Arruda²
Stephanie Gomes Bezerra Silva³

Os primeiros anos de vida de uma criança marcam uma fase de intensa sensibilidade ao meio externo, instrumentalizada a partir do sensorial e do lúdico. Através do brincar, da livre experimentação e do contato (físico e simbólico) com o mundo que a cerca, a criança aprende sobre a vida, o ambiente natural, os outros seres e também sobre si mesma. É essencialmente na natureza que ela se depara com uma complexidade de texturas, cores, sons e relações vivas que despertam seu espírito de descoberta. As medidas necessárias para conter a pandemia do COVID-19 impuseram um novo contexto que demandou a adaptação das famílias e instituições para tentar manter o vínculo do brincar em natureza mesmo à distância, nessa fase tão essencial do desenvolvimento humano. Foi nesse cenário que a atividade *Caixa da Natureza* foi proposta, tendo como público-alvo turmas da Educação Infantil com crianças de 2 a 3 anos de idade do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN) na cidade de Natal/RN. Para a atividade, foi disponibilizado às famílias um conjunto de elementos naturais coletados na escola (pedrinhas, areia, folhas, gravetos, flores), acompanhado de um guia de ideias e sugestões de brincadeiras a serem realizadas em casa com as crianças utilizando os elementos em questão. A proposta despertou o interesse da comunidade escolar e, em atendimento à solicitação de professoras do Ensino Fundamental, foi replicada para uma criança com transtornos do desenvolvimento. Além de oferecer material para o envolvimento de todos os sentidos e a experimentação - ferramentas fundamentais para

¹ Bolsista de Apoio Técnico em Nutrição - NEI-CAP/UFRN. Graduanda em Nutrição. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Pedagoga - NEI-CAP/UFRN. Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Fundação Joaquim Nabuco. Universidade Federal Rural de Pernambuco.

³ Graduanda em Nutrição. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



o pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional - a *Caixa da Natureza* contribuiu para alimentar as memórias afetivas do ambiente escolar em período de ausência da presença física. Através da via da ludicidade e da liberdade para explorar, colabora também para ressignificar o brincar em tempos de intensa oferta e consumo de brinquedos plásticos, resgatando a riqueza de estímulos que os elementos naturais oferecem.

Palavras-chave: Infância. Brincar. Natureza. Lúdico. Educação infantil.

REFERÊNCIAS:

RAMBO, G. C.; ROESLER, M. R. B. Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. **Revista Brasileira⁴ de Educação Ambiental**, v. 14, n. 1, p.111-131, 2019.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**. Editora Peirópolis, 2016.

DIDONET, V. (Org.). **Marco legal da primeira infância: A lei mais avançada do mundo para atender e zelar pelos direitos da criança pequena**. 2018.

NELSON, C. In: **From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development**, 2000.

GUERRA, A.F.S. et al. **Educação Ambiental: a resistência e o esperar em tempos de pandemia**. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v.15, n.4, p. 237-258, 2020.

CÂMARA, V. O. F. **A importância da educação ambiental lúdica: abordagens e reflexões para a construção do conhecimento infantil**. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 60-75, 2017.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM OLHAR INFANTIL

Kayo Eduardo Alves Cardoso¹
Lorena Mariele da Silva Galdino²
Rubens Mateus Bezerra de Lucena³

1. INTRODUÇÃO

A prática da contação de histórias é, como diria o filósofo Mário Cortella (2014, p. 35), algo antigo, mas que não é velho. Em um período da história onde a escrita e a leitura eram para poucos, a contação de histórias, por meio da oralidade, se colocou como uma maneira de se propagar e conservar a cultura, os contos, as lendas e costumes daqueles povos que possuíam o hábito de se reunir ao redor da fogueira e disseminar conhecimentos para as novas gerações.

Com o tempo, o contador de histórias passou a ser uma figura vista com certo grau de importância, uma vez que a atividade servia não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como algo capaz de despertar admiração e aprovação por parte dos ouvintes. Durante a História, essa arte da contação de narrativas foi usada por muitos e para diferentes propósitos. De acordo com Tahan:

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção”. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (TAHAN, 1966, p.16).

Atualmente, além da escrita e da oralidade existem outras formas de entrar em contato com narrativas. O desenvolvimento tecnológico contribuiu com o surgimento de plataformas audiovisuais como a televisão, o cinema e os computadores, possibilitando que as pessoas, além de poderem fazer a leitura ou a escuta de uma história, possam também optar por assisti-la em uma tela, à sua representação audiovisual.

Concordamos com Coelho (1999), quando pontua que como toda arte, a contação de histórias apresenta métodos e depende das características do ser humano, podendo ser aprimorada, desenvolvida e cultivada, desde que seja reconhecida a sua importância, e assim favoreça a construção de alunos leitores.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

¹ Graduando do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu da UERN, kayo14uzl@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu da UERN, lorenamariele.lm@gmail.com;

³ Graduando do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu da UERN, rubens.mateus20@gmail.com;



Apesar de muito se falar do potencial que as histórias narradas podem oferecer em prol do pleno desenvolvimento dos alunos em ambientes educacionais, o seu uso, muitas vezes, se faz de forma equivocada, quando não o é inexistente. Por mais que essa atividade tenha um aspecto de entretenimento, usá-la, sempre, apenas para essa finalidade se coloca como um não aproveitamento do seu potencial. A leitura de histórias se coloca como uma ótima forma de incluir os estudantes no mundo da leitura, mesmo ainda não sendo capazes de fazê-lo.

É importante destacarmos que a contação de histórias precisa tornar-se uma atividade permanente no cotidiano da sala de aula, onde todos os educandos tenham acesso aos livros literários, recontem do seu modo as narrativas trabalhadas, e assim “a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura (BRASIL, VOL. 3, p.141).”

Com essa inclusão, os estudantes criam um contato diferente com a sua língua materna e acabam por desenvolver habilidades e comportamentos alfabéticos como, a percepção das relações entre os fonemas e grafemas, o reconhecimento das letras do alfabeto, conhecimentos sintáticos e semânticos, compreensão textual e, “a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários” (BRASIL, VOL. 3, p.145). Isso contribuirá para o seu processo de alfabetização o ajudando na aquisição das habilidades de leitura e escrita, podendo ir muito além da mera decodificação do código linguístico, visto as aprendizagens de letramento e de estruturas textuais, que venham melhorar nos seus momentos de criação de textos próprios, que vem junto dessa simples prática de ouvir histórias.

A contação de histórias se coloca também como uma ótima aliada quando se trata da interdisciplinaridade, assim como destaca Abramovich:

é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Fazer uso de narrações visando enriquecer e colocar o conteúdo didático de uma forma mais significativa, dinâmica e prazerosa pode ser um ótimo caminho para um momento de muitas aprendizagens. Estimular a imaginação dos estudantes, fazê-los “viajar” por diferentes culturas, tradições, ambientes e realidades diversas, através de narrativas aliadas aos conteúdos, contribuirá com a sua formação integral. Segundo Malba Tahan (1966) “as narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em todas as atividades. Através dessas narrativas podem ser ministradas aulas de Linguagem, Matemática, Educação Física, com o máximo de interesse e maior eficiência” (p.142).

Por meio da contação de histórias também é possível trabalhar questões emocionais que são intrínsecas de cada um. Os alunos entram em contato com diversas personagens, ambientações, situações cotidianas e fantasiosas através das narrativas que ouve, isso contribui para o seu processo de autoconhecimento, bem como uma melhor percepção e entendimento do meio em que vive.



A literatura infantil se coloca como forte aliada para esses momentos de contação de histórias nos primeiros anos do ensino fundamental. Como cita CAGNETI apud TASSI:

A literatura infantil desenvolve não só a imaginação das crianças, como também permite que elas se coloquem como personagens das histórias, das fábulas e dos contos de fada, além de facilitar a expressão de idéias. Sendo assim, o objetivo da literatura infantil é o de formar leitores, pois por uma série de características e fatores ela desempenha esse papel melhor do que a literatura adulta, uma vez que é mais convidativa. O que se procura hoje é assegurar ao maior número de pessoas possíveis o direito de ler. (CAGNETI apud TASSI, 2002, p.2).

Quanto mais cedo for apresentado às crianças o mundo fantástico da leitura, maiores serão as chances de se semear uma semente do prazer da literatura. É interessante que os docentes tenham momentos reservados para que a turma se dedique à prática de ouvir e contar histórias, tendo sempre o cuidado no momento de seleção para escolher histórias que sejam apropriadas para cada realidade.

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, a partir de um estudo sobre as contribuições de teóricos que estudam sobre as contribuições que a contação de histórias tem para o desenvolvimento infantil. Dentre os autores estudados, destacamos: Abramovich (1991), BRASIL (1998), Tahan (1961), Tassi (2002), Vitor e Korbés (2011), Morais (2012), Rodrigues (2005) e Giroto e Souza (2014).

O presente trabalho surgiu da necessidade de darmos “vez e voz” a criança, no sentido de valorizarmos suas experiências e memórias, no sentido de opinarem sobre o que acham da leitura literária em sala de aula, tendo em vista que é por meio de uma “[...] história que se [pode] descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]” (ABRAMOVICH, 2004, p. 17).

Para isso, aplicamos um questionário Google Forms que foi enviado via WhatsApp, sendo composto por seis questões discursivas às crianças de uma turma de 3º ano e crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas diferentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos as discussões sobre os resultados da nossa pesquisa, nos respaldando em Vitor e Korbés quando afirmam que:

[...] a contação de histórias [...] é umas das ferramentas pedagógicas importantíssimas e que deve ser valorizada, pois a mesma contribui para o desenvolvimento da criança em vários aspectos, ela proporciona momento de prazer e ao mesmo tempo serve de alicerce dentro do processo de aprendizagem. (Vitor e Korbés, 2011, p. 2)

Conscientes de todos os benefícios da contação de histórias como ferramenta pedagógica a fim do desenvolvimento da criança, de proporcionar a ela momentos de prazer enquanto aprende, no questionário elaborado foram colocadas perguntas que visavam conhecer um pouco da realidade das duas turmas pesquisadas em relação



a essa prática da narração de histórias, partindo do olhar das crianças. Os três primeiros questionamentos giraram em torno da prática em si, buscando saber se esses momentos eram realizados na turma e qual a sua frequência, a maneira como era realizada na turma e exemplos de histórias que foram trabalhadas.

Nos três questionamentos seguintes, foi focado saber um pouco mais do intrínseco das crianças, como por exemplo saber se elas tinham algum apreço por aqueles momentos, quais aprendizagens elas julgavam terem adquiridos por meio de alguma das histórias que ouviram e, por último, se elas possuíam o interesse e o hábito de ler e/ou ouvir outras histórias estando fora da sala de aula.

Na turma do terceiro ano, as crianças responderam positivamente quando perguntado sobre o acontecimento de momentos de contação de história. Uma delas diz ocorrer semanalmente. A forma que ocorrem esses momentos, segundo as crianças, é por meio da leitura em voz alta pela professora que logo chama alguns para participar. Aqui destacamos que a escolha por uma leitura em voz alta se coloca como uma ótima estratégia para a mediação da leitura, ocorrendo uma troca afetiva entre o falante e o ouvinte, como constata Morais:

A leitura em voz alta, feita pelos adultos, é lembrada continuamente, pela maioria das pessoas, como uma de suas primeiras associações agradáveis com a leitura. Ler para os alunos é um dos métodos mais efetivos para criar leitores capazes, os quais continuam optando por ler durante a vida. (Morais, 2012, p. 52)

Entre algumas histórias que elas lembram já terem ouvido na sala de aula estão “Os Três Porquinhos” e a “Chapeuzinho Vermelho”. Elas responderam gostar dessas atividades de contação de história por eles possibilitarem uma viagem pelos pensamentos. Esse estímulo dos pensamentos e da imaginação é um outro fator positivo da contação de histórias, fator esse que pode ser percebido e apreciado pelas próprias crianças. Para Rodrigues:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tornamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são de plano de imaginação, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (Rodrigues, 2005, p.4):

Uma das aprendizagens que alegam ter adquirido graças a essas histórias, é a visão de que todos são iguais. E no último questionamento, que visava saber sobre se procuravam ler ou ouvir outras histórias estando fora da sala de aula, todos responderam positivamente.

Na turma do quinto ano, foi relatado que os momentos de ler e ouvir narrações fazem parte da rotina da turma. De acordo com alguns, em aulas presenciais havia uma maior frequência, mas mesmo nesse período remoto elas acontecem semanalmente. Segundo os estudantes, a professora realiza esse momento de formas variadas, sendo a principal delas a conversação, escolhendo um estudante para realizar a leitura em voz alta e fazendo uso dos livros infantis. Entre as histórias que já foram contadas em sala eles lembraram das seguintes, “O Sapo No Saco”,



“Romeu e Julieta”, “Os Três Porquinhos”, “A Árvore Generosa” e “Meia Palavra Não Basta”.

Além dessas, foi relatada a história de Luiz Gonzaga, bem como os gêneros crônica e poema. Quando questionados sobre o que acharam desses momentos de contação de histórias, todos disseram gostar. Um dos motivos mais citados foi pelo conhecimento que podia ser adquirido por meio das histórias, além de ser visto como um momento de união de todos da turma, por proporcionar aventuras divertidas e o conhecimento de novos livros e autores.

Observamos com base nas falas das crianças que o momento de contação de história em sala de aula, torna-se uma atividade relevante cujo objetivo é o de possibilitar a interação da criança com o livro literário, como também o desenvolvimento da imaginação, fantasia, curiosidade e criatividade. Nesse viés, destacamos que a referida atividade é essencial para a construção de alunos leitores bem como por possibilitar aos educandos a ampliação de seus conhecimentos.

Em uma das perguntas é querido saber quais conhecimentos eles já haviam conseguido através das histórias. As respostas foram bastante variadas, entre elas, saber que todos podemos ser o que quisermos ser, ter empatia com as pessoas e buscar ser uma boa amiga, aprendizagem de valores, interpretação de pontuações dos textos e assuntos como as pinturas rupestres e a diferença entre os nômades e os sedentários. Por fim, quando perguntados sobre as suas práticas de leitura fora da escola, a maioria diz realizar leituras, em casa, por puro deleite. Essa declaração por parte delas é um ótimo indício de que está acontecendo um processo de formação de leitores tendo como contribuinte, as práticas de narração ocorridas na escola. Sobre isso, Girotto e Souza dizem que:

No processo educativo da leitura literária, ao humanizar-se, as crianças vão singularizando-se, a literatura vai abrindo caminhos para a constituição do humano em cada uma delas, estando aí presente a sua formação como ouvinte e leitor mirim (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p. 99).

Diante dos resultados obtidos, pode-se constatar que a prática da contação de histórias se coloca como uma poderosa ferramenta educacional que é, segundo as crianças, uma prática que as interessa e as estimula. É importante encaixar esses momentos de magia, encantamento, sempre que possível, na programação do dia a dia em sala de aula. Sendo esse momento bem pensado e planejado, trará o desenvolvimento de habilidades diversas e aprendizagens riquíssimas. Quanto mais cedo as crianças tiverem um contato com o universo da literatura e serem estimuladas a conhecer e buscar mais sobre ele, certamente estará sendo semeado uma semente pelo gosto da leitura que pode se perpetuar e desabrochar no futuro, dando à luz a um indivíduo com um olhar crítico que também poderá atuar como um semeador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho ao abordar sobre a “Contação de histórias: um olhar infantil” com enfoque na criança enquanto sujeito de pesquisa, é analisar a visão infantil sobre essa ferramenta pedagógica muito importante para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, ou seja, o que a criança têm a dizer sobre a contação de história e suas finalidades.



Mediante os resultados obtidos da pesquisa, compreendemos o quão pertinente é a contação de histórias para o desenvolvimento da criança, tendo em vista esse olhar infantil. Destacamos na fala das crianças que essa prática pedagógica está bem presente no seu cotidiano, que há uma interação e aprendizagem por parte delas pelas histórias contadas pela professora, e que o conhecimento é diversificado e a imaginação acompanha o ritmo das histórias em sua pluralidade.

Diante do exposto, ressaltamos mais uma vez que a contação de histórias enquanto ferramenta e prática pedagógica é um instrumento importante para o trabalho do professor, e principalmente, para a criança que aprende na medida em que faz uma “viagem” a cada história contada; então conclui-se que, a contação de histórias de fato têm se dado como um processo importante para o desenvolvimento da criança na educação e que tem despertado, segundo o olhar infantil, o desejo de buscar e conhecer ainda mais algumas histórias e fazer uma aventura pelos livros de forma espontânea e divertida.

Palavras-chave: Contação de história. Ferramenta pedagógica. Infância. Desenvolvimento.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? A educação literária na primeira infância**. In: UJIE, N. T. T.; PIETROBON, S. R. G. (Orgs.) **Educação, infância e formação: vicissitudes e que fazeres**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 93-112.

MORAIS, E. M. da C. **Formam-se leitores nas bibliotecas escolares?** In: PAIVA, A. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 39-71.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

TASSI, Adelaide da Rosa. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Porto Alegre: [s.n.], 2002.

Disponível em: <<http://br.geocities.com/ciberliteratura/literinfantil/adelaide.htm>>.

Acesso em: 15 jul. 2021.

VITOR, E. C.; KORBES, L. M. **A contação de histórias na educação infantil**. Revista Eventos Pedagógicos. v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 92-100, jan./jul., 2011.



AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MONTESSORI PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Kaline Bernardo de Lima¹

Jesany Sahara de Sousa Oliveira²

Maria Eduarda Ferreira de Oliveira³

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o método montessori a partir da perspectiva colaborativa para o desenvolvimento da autonomia na educação infantil. A escolha da temática justifica-se através de uma disciplina obrigatória da grade curricular do curso de pedagogia e por existir uma lacuna de estudos no Brasil sobre o método. Sendo assim, este trabalho também discutirá o método montessori, com destaque para a história da educação no Brasil. Nesse sentido, a classificação metodológica adotada é a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, apontando pesquisas já elaboradas acerca do tema. Desse modo, concluímos que o desenvolvimento da autonomia é um processo que necessita ser desmistificado desde a infância, assim como a importância dos pais e da escola nesse contexto.

Palavras-chave: Método Montessori. Autonomia. Educação Infantil.

¹ Graduanda em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
analima953@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
jesanysahara05@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
mariaeduardaoliveira991@outlook.com



REINVENTAR A CASINHA, REINVENTAR A BRINCADEIRA

Grupo de trabalho ou Simpósio: GT 1 – Educação Infantil e práticas pedagógicas

Eleonora das Neves Simões¹

Palavras-chave: Brincadeiras. Pesquisas com crianças. Docência. Reinvenção.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda sobre a produção e significação dos espaços da escola a partir de contextos de brincadeira protagonizados pelas crianças. A partir de categorias de análise de uma investigação que foi desenvolvida ao longo do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, traço um recorte e trato de dialogar e analisar as relações culturais nos modos como as crianças criam e significam seus papéis nas brincadeiras. Tenho como objetivo pensar sobre as proposições das crianças para uma mesma brincadeira, neste caso a brincadeira de casinha, analisando como elas significam e criam espaços outros possíveis a partir do lúdico.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem de caráter etnográfico (ANDRÉ, 2008; GRAUE e WALSH, 2003), com acompanhamento das ações das crianças, com idade entre quatro e cinco anos, em uma escola de Educação Infantil da região metropolitana de Porto Alegre/RS (SIMÕES, 2015). Trago duas cenas, uma sobre como os meninos inventam a brincadeira de casinha, no espaço chamado de brinquedoteca, e outra sobre como as meninas inter-relacionam outros espaços

¹ Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Rio Grande – RS (Prefeitura Municipal de Rio Grande/SMED). Licenciada em Pedagogia (FURG), Especialista em Educação Infantil (UNOPAR), Mestre (UFRGS) e doutoranda em Educação (UFPEL). Administradora da página Kurumim: infâncias em diálogo nas redes sociais facebook e instagram. Agência de financiamento: CNPQ (Bolsa de estudos de Mestrado). Contato: nora_simoes@hotmail.com



cotidianos, como o posto de saúde, à brincadeira de casinha. A proposta é pensar a partir de algumas cenas acompanhadas e registradas nessa investigação, traçando uma problematização sobre a significação e apropriação das crianças sobre os espaços da escola de Educação Infantil. Sendo um convite ainda a pensar sobre os modos de fazer a docência com as crianças de zero a cinco anos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vitória e Bruna em um episódio compartilham significados sobre a casa, o ser mãe, o médico e o próprio posto médico. Em outro momento, na brinquedoteca, os meninos iniciam uma brincadeira de casinha, com objetos em miniatura que encontram. Chamei esta cena de “episódio 8: A mesa está pronta... bem bonita!” (SIMÕES, 2015, p. 153-155).

Percebe-se como as crianças constroem de maneira distinta o processo narrativo de uma brincadeira que acompanha as crianças: recriar as cenas cotidianas da casa. O espaço, através da organização, das cores dos brinquedos, produz significados sobre o que é permitido como brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. Isso porque normalmente, esses brinquedos mais ligados ao doméstico, são da cor rosa. A própria composição espacial educa *do quê, com o quê e com quem* as crianças podem brincar. O convite para pensar se faz através da pergunta: “De que maneira o modo como organizamos os brinquedos, para que ocorra o que costumamos chamar de brincadeira de casinha, influencia na possibilidade de meninos e meninas brincarem?” (SIMÕES, 2015, p. 157).

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aponto sobre a compreensão da projetualidade do espaço como algo que não está fechado e acabado e que pode ser pensado em dois momentos: antes das crianças, com o propósito de recebê-las na escola, mas sobretudo depois das ações crianças, considerando a brincadeira como uma atividade cultural, que se constrói a partir dos significados partilhados, e que, essas ações, interrogam aquilo que inventamos como sendo constitutivo do interesse das crianças, de meninos e de meninas.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.
CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Inventando crianças no século XXI: políticas de escolarização, capital humano e gestão de riscos como pauta dos discursos de analistas econômicos sobre a Educação Infantil**. Relatório de Pós-Doutorado. Pelotas: UFPel, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-qD39jU9qh4MjVveWNPWThVNjA/view>

FORTUNATI, Aldo. **Dos conteúdos às condições: por uma base ecológica do currículo**. In: FORTUNATI, Aldo. Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Trad. Paula Baggio. San Miniato: La bottega di geppetto, 2016.



FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Trad. Paula Baggio. San Miniato: La bottega di geppetto, 2016.

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

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

PAGNI, Barbara. **Das palavras aos fatos: a longa e tortuosa estrada para afirmar o direito à educação das crianças menores**. In: FORTUNATI, Aldo. Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Trad. Paula Baggio. San Miniato: La bottega di geppetto, 2016.

SIMÕES, Eleonora. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola**: interações, brincadeiras e invenções. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131058>

VECCHI, Veia. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.



DO ABSTRATO AO CONCRETO: A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS A PARTIR DA MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grupo de trabalho ou Simpósio: Educação Infantil e Prática Pedagógica

Jefferson Melo da Silva¹
Andrialex William da Silva²

1. INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre a atuação docente em turmas de Educação Infantil, é fundamental considerar a necessidade de pensar em práticas que considerem a relação do concreto com o abstrato, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. É fundamental, também, ponderar sobre os recursos disponíveis para a viabilidade dessas práticas, muitas vezes limitados no contexto da Educação Pública. Assim, objetivamos com esse texto apresentar uma prática pedagógica desenvolvida em uma turma de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Natal – RN, considerando a promoção da leitura e a construção de materiais didáticos com recursos reutilizados.

2. DO ATO DA LEITURA À CONFEÇÃO DE MATERIAIS: OLHOS ATENTOS, OUVINDO SENSÍVEIS E MÃOS EM AÇÃO

A prática pedagógica na Educação Infantil precisa considerar uma ação docente sensível à fase de desenvolvimento da criança, na qual ofereça recursos que colaborem para o avanço do pequeno estudante no ambiente educacional e em sua vida social. É fundamental, nesse sentido, propostas pedagógicas que considerem as habilidades cognitivas e sociais dos alunos, a fim de proporcionar ambientes que provoquem a criança a aprender e que explorem o seu potencial (MARQUES, SPERD, 2013).

Deste modo, docentes que atuam na educação infantil precisam considerar os recursos que tem disponíveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda as demandas do seu alunado, considerando o desenvolvimento infantil. Neste cenário, profissionais que atuam em escolas públicas do país precisam se reinventar para criar recursos e estratégias que pensem as especificidades de suas turmas, uma

¹ Graduado em Pedagogia (UFRN) e em Design Gráfico (UnP), atualmente mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: jeftson70@gmail.com

² Graduado em Pedagogia (UFRN), mestre e doutorando em em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: Andrialex@outlook.com





vez que os ambientes públicos de ensino da educação básica, frequentemente, são sucateados e carentes de materiais.

Nesse contexto, a prática pedagógica na Educação Infantil precisa pensar na transposição do abstrato para o concreto, ponderando como essa relação promove o desenvolvimento infantil. Vygotsky (1987) estabelece que a íntima relação entre os pensamentos abstratos e as ações concretas como impulsionadoras do desenvolvimento humano, sendo uma atividade complexa a ser executada. Tal qual demanda, as ações sistematizadas inerentes ao fazer pedagógico.

Sob esse entendimento, a proposta aqui apresentada se trata de uma sequência didática que trabalha a leitura e a confecção de recursos com materiais reutilizados. Partindo de uma atividade abstrata, complexa e que demanda participação ativa de professores e alunos (SOLE, 1998), que é a leitura, levando a atividades de criação e elaboração de objetos confeccionados manualmente, pelas crianças da turma.

A sequência aconteceu em três dias, considerando dois momentos para cada dia: o primeiro a leitura, fazendo uso da Andaimagem, metodologia com base vygotskyana (GRAVES; GRAVES, 1995); e o segundo: a elaboração de recursos com materiais de baixo custo, como caixas e retalhos de tecidos. O quadro a seguir sintetiza as três intervenções da sequência:

Tabela 1 - Cronograma de atividades da intervenção

DIA	1º MOMENTO: LEITURA		2º MOMENTO: CONFEÇÃO	
	OBRA	RECURSO	PROPOSTA	IMAGEM
1	Obax (Autor e Ilustrados: André Neves)	Livro Físico	Confecção coletiva de um elefante	
2	Azizi, o menino viajante Autor: Conceição Evaristo; Ilustrador: Cleyton Almeida	Livro Digital (Tablet)	Confecção em dois grupos de barcos	



3	<p>As Bonecas de Vó Maria (Autora: Mel Duarte; Ilustradora: Giovana Medeiros)</p>	<p>Livro Digital (computador, Datashow e caixa de som)</p>	<p>Oficina de Abayomis – confeção individual</p>	
---	--	--	--	--

Fonte: elaboração dos autores

Ao construir um objeto a partir de um conto, de uma lenda ou da leitura de um livro, as crianças conseguem desenvolver aptidões psicomotoras valiosas para seu aprendizado. Articulando a prática da construção com a teoria da contação as crianças imbricam sentidos ao processo de organização do aprendizado e, quando essa construção é coletiva ainda temos associado ao processo a afetividade, a noção de espaço do eu e do outro, a noção de compartilhamento de materiais e convivência em grupo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, defendemos uma perspectiva formativa integral, com a qual se faça possível que as crianças se reconheçam enquanto produtoras ativas de seu aprendizado. No processo de contação de histórias, percebemos que as crianças interagiram bem a todos os formatos de livros propostos, fosse ele digital ou impresso, sendo elas capazes de ouvir e refletir a partir de questionamentos previamente planejados.

No que tange a dimensão prática, as crianças se colocaram inteiramente a disposição e demonstraram satisfação ao confeccionarem o elefante de material reciclado, o barco e a boneca Abayômi, percebemos ainda a identidade atribuída a esses objetos, elas sabiam o que tinham construído e de onde vira a inspiração para aquele objeto, desse modo, a proposta didática contemplou um aprendizado significativo e prazeroso na educação das crianças.

Palavras-chave: Leitura. Educação Infantil. Materiais Reutilizáveis. Livro Infantil.

5. REFERÊNCIAS

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. **A experiência de leitura com andaimes:** uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. *Reading*, v. 29, n. 1, p. 29- 34, abr. 1995.

MRQUES, F. M; SPERB, T. M. **A escola de educação infantil na perspectiva das crianças.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 26, n. 2, pp. 414-421, 2013.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESPECIFICIDADE DO 0 A 3 ANOS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Luisa Nogueira de Amorim¹

Tatiana Gonçalves Moura²

Kévvia Dawlay Lima da Silva³

Este trabalho discute a formação de professoras de Educação Infantil para atuar com a faixa etária de 0 a 3 anos. É fruto de um projeto de extensão que objetiva problematizar e redimensionar a docência na Educação Infantil, tendo como ação principal a realização de encontros formativos com professoras e especialistas que atuam nos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) da rede pública municipal de João Pessoa/PB. O projeto envolve, também, estudantes do curso de Pedagogia do campus I da UFPB. Sabemos que ao longo da história os conceitos de infância e criança foram se modificando e a formação inicial de professoras/es não tem dado conta de atender algumas especificidades, sendo imprescindível a formação continuada. Nessa perspectiva, o projeto tem como objetivos específicos estudar e refletir sobre temas que fundamentam a prática pedagógica das professoras do 0 a 3 anos e promover momentos de partilha de saberes e troca de experiências. Por muito tempo, a criança foi considerada um ser ingênuo e sem autonomia. No entanto, a perspectiva histórico-cultural indica que essa é uma concepção equivocada, pois a criança é um ser ativo e produtor de cultura, e com a mediação pedagógica pode se tornar protagonista do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991; DRAGO; RODRIGUES, 2009; AQUINO, 2015). Perceber as potencialidades das crianças e as especificidades do trabalho pedagógico a ser realizado com elas exige mudanças de concepções e na organização das propostas pedagógicas das unidades. Tais mudanças só serão possíveis se as profissionais tiverem uma sólida formação e buscarem aprofundar seus conhecimentos. Sabendo que a formação de professoras/es para atuar no 0 a 3 anos possui especificidades, compreendemos que

¹ Coordenadora do Projeto PROBEX. Doutora em educação. Professora Associada do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

² Bolsista do Projeto PROBEX. Estudante do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB.

³ Voluntária no Projeto PROBEX. Estudante do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB.



tal formação ainda se encontra em um processo inicial de definição, carecendo de maiores discussões teóricas. Nessa perspectiva, alguns estudos apontam a fragilidade da formação de professoras/es para a Educação Infantil (AMORIM, 2011, AMORIM; DIAS, 2013; RAMOS, 2019; GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019; OLIVEIRA, 2001; COUTINHO, 2014) e indicam a necessidade de formação continuada. É na perspectiva do aprofundamento dos estudos e da formação continuada que se insere o nosso projeto de extensão. Inicialmente, o projeto foi elaborado para atender um grupo de 50 professoras e especialistas que atuam com crianças de 0 a 3 anos. No entanto, as inscrições superaram as expectativas e abrimos mais 50 vagas. Considerando a situação de pandemia decorrente da covid-19, os encontros estão ocorrendo de maneira remota, envolvendo momentos síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos ocorrem através da Plataforma Google Meet, e os momentos assíncronos são realizados no Google Classroom, onde também estão disponibilizados textos e informações pertinentes. Ao longo da formação, as cursistas estão produzindo um Diário de bordo que objetiva a reflexão sobre sua prática docente, a partir das aprendizagens e experiências vivenciadas no processo formativo. A elaboração dos Diários de bordo se insere na perspectiva da pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005). O projeto encontra-se em andamento e foram realizados dois encontros formativos, estando previstos mais quatro encontros. Como resultados parciais, destacamos a relevância das ações do projeto ao promoverem a articulação entre a Universidade e as unidades públicas municipais de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. 0 a 3 anos. Docência. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. N. **Sobre educar na creche:** é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos? Tese de doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 37-45, jan./abr., 2013.

AQUINO, L. M.L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015.

COUTINHO, A. S. Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. **Revista da investigação às práticas**, v. 4, p. 31-43, 2014.



DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, jul./dez. 2009.

GUIMARÃES, D.; ARENHART, D.; SANTOS, N. O. Alteridade e dialogismo na pesquisa com professoras de bebês. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39 p. 16-30, jan./jun. 2019.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

OLIVEIRA, S. M. L. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. **Em aberto**. Brasília, v. 18, n. 73, p. 89-97, jul. 2001.

PIMENTA, S. G. (Org) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

RAMOS, T. K. G. Docência com bebês: identidades e saberes profissionais em foco. In: ANDRADE, D. F. (org.). **Educação no século XXI**, v. 18 - Especial, Inclusiva. Belo Horizonte: Poisson, 2019, v. 18, p. 40-47.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



ESCUTA INFANTIL: UM DESAFIO AOS EDUCADORES

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria das Vitórias Dantas Rodrigues¹

Elizangela Dias Santiago²

Valdenise Nogueira³

1. INTRODUÇÃO

O estudo da infância enquanto categoria social se intensificou nos últimos 35 anos, especialmente a partir da década de 90 (SARMENTO, 2008). As Leis destinadas às crianças e suas infâncias reconhecem seu protagonismo, entretanto a realidade nos traz a pergunta mais instigante: as crianças são ouvidas e consideradas nas suas reais necessidades e desejos? Nesse sentido, pretendemos discutir com mais profundidade acerca da temática no que concerne à escuta infantil.

Para isso, buscamos alguns aportes teóricos na pedagogia da escuta sensível e empática que emergem da perspectiva malaguzziana, a qual está presente na abordagem de Reggio Emilia, na Itália, que, ao nosso ver, suscitam reflexões filosóficas e metodológicas profundas.

Assim como Malaguzzi (1999 p. 4), acreditamos que “uma escola deve ser um lugar para todas as crianças, não baseada na ideia de que todos são iguais, mas que todas são diferentes”, e, portanto, precisam ser respeitadas e ouvidas. Para escutar verdadeiramente é preciso nos colocar no lugar do outro, tentando compreender a sua perspectiva, partindo da sua lógica. (DUNKER, 2019).

Nessa perspectiva, elencamos como objetivo: refletir como a escuta infantil é discutida pelos autores da primeira infância, vez que, tal problemática faz-se urgente

¹ Professora da rede em João Pessoa e Psicopedagoga em Bayeux/PB. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba e pós-graduada em Psicopedagogia. vitoriadr2009@hotmail.com

² Mestra em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. diasliz@hotmail.com

³ Mestranda da Universidade Federal da Paraíba. valdeniselp@gmail.com



para repensar a didática das instituições destinadas à Educação Infantil, respeitando os desafios das atuações infantis.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia está estruturada em torno de estudos qualitativos, por considerarmos que este tipo de pesquisa “privilegia, de modo geral, a análise de micro processos, através de estudos das ações individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p. 292). Nessa pesquisa, apresentamos uma discussão da revisão bibliográfica, construída a partir de autores como: Malaguzzi, Hoyuelos, Bondioli, Tonucci, Cruz, Oliveira- Formosinho, Rinaldi, Fochi, Friedmann, Larrosa, Freire, Vecchi, entre outros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pedagogia da Infância apresenta as crianças como sujeitos ricos, competentes e diversos, capazes de participar da construção de suas próprias vidas. A escuta sensível de crianças enquanto objeto de estudo científico, é um desafio para todos nós, educadores. Corsaro (2011) ressalta que a criança faz parte de uma classe social, e, a infância, embora seja um período temporário, é uma categoria estrutural permanente de uma sociedade, portanto não pode ser ignorada ou silenciada. As instituições de Educação Infantil precisam acolher as diferentes realidades, necessidades e linguagens que as crianças apresentam, afinal é nessas instituições que elas passam grande parte do seu tempo.

Oliveira-Formosinho e Lino dizem que:

Observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto tempo de vida. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008, p. 70)

Entendemos que “educar é essencialmente um ato político (FREIRE, 1979). Então, dar voz as crianças, é reconhecê-las como sujeitos de fato e de direito, portanto



um ato político-democrático, e, conseqüentemente, libertador. Uma atitude de enfrentamento a sociedade que, na prática, insiste em ignorar as vozes infantis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos teóricos nos permite ressaltar que se faz necessário ressignificar as práticas educacionais junto às crianças, ou seja, comprometer-nos em primeiro lugar, não com o conhecimento em si, mas com o sujeito histórico e de direito que há a nossa frente; ouvindo, acolhendo e potencializando suas “cem formas de linguagem” (MALAGUZZI, 1999).

É preciso falar menos e escutar mais, valorizar o ineditismo tão singular das crianças, evitando colonizá-las pelo nosso olhar, abrindo espaço para uma pedagogia mais aberta aos acontecimentos extraordinários do mundo infantil.

Palavras-chave: Escuta. Crianças. Educadores.

5. REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** São Paulo: Artmed, 2011.

DUNKER, Christian. **O palhaço e o psicanalista:** como escutar os outros pode transformar vidas/ Christian Dunker, Cláudio Tebas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofias básicas. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



MARTINS, H. H.T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Revista Educação e Pesquisa- USP, São Paulo, v.30 nº2, p. 289/299, mai/ago. 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; Textura, v. 18 n.36, jan./abr.2016 170 PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



ESCUITA SENSÍVEL, SIGNIFICAÇÕES DO COVID-19 PELA VOZ DE PRÉ-ESCOLARES: PRODUÇÃO DE DADOS VIA AÇÃO EDUCATIVA REMOTA

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Marlei Mitura¹
Nájela Tavares Ujiie²

1 INTRODUÇÃO

No contexto de pertença a realidade imanente nos perpassa e nos atravessa como seres humanos e sociais. Neste período atípico vivenciado pela humanidade causado pela pandemia da Covid-19, foi necessário adaptar as práticas pedagógicas, as formas de ensino e a receptividade das devolutivas da criança. Assim, a dinâmica de vida cobrou dos educadores da infância cuidado, educação e acolhimento, uma escuta sensível, assentindo a voz das crianças pré-escolares, na intenção de compreender o que pensam no processo de construção do conhecimento referente às informações que recebem sobre a atual situação causada pelo vírus Covid-19.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O trabalho apresentado configura-se como um relato reflexivo da prática pedagógica desenvolvida com uma turma pré-escolares (infantil IV), com onze crianças de quatro a cinco anos em coparticipação com suas famílias. Este relato de experiência didático-pedagógica busca apresentar como as crianças compreendem o contexto da pandemia, quais os sentidos e significados a partir de suas próprias vozes. Sendo que a coleta de significações se deu a partir de ações educativas de ensino remoto que foram mediatizadas pela tecnologia e orientadas por uma sequência didática, com intuito de mobilizar aprendizagens interdisciplinares, vinculadas aos campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2018) para a educação infantil, tendo a família como coparticipante do processo educativo. No que diz respeito a escuta sensível coadunamos com os preceitos de Ostetto (2017), que vislumbra a escuta

¹ Pedagoga. Especialista em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Professora da Rede Pública Municipal de Cruz Machado-PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e-mail marleimitura81@gmail.com.

² Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br.



como ato pedagógico capaz de acolher com sensibilidade, captar a cultura infantil, as vozes das crianças, interpretações e significações.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro diálogo foi feito com a família encaminhando o roteiro de aprendizagem. A sequência didática foi estruturada com os seguintes passos: roda de diálogo o que sabem sobre o Covid-19 (encontro síncrono, criança-família, 30 min), registro pictórico do Covid-19 (retorno em fotografia), encaminhamento de leitura informativa (apostila "Olá! Sou um vírus primo da gripe e do resfriado... Meu nome é Coronavírus", de Manuela Molina Cruz), conversa criança-família durante e pós-leitura, aula expositiva dialogada: informações e medidas protetivas da Covid-19 (encontro síncrono, criança-família, 30 min), proposição de ação integrativa de faz de conta das aprendizagens construídas, com a criação do JC-Jornal das Crianças, cada uma em coparticipação da família produziria um vídeo com as significações relacionadas à temática em pauta. As devolutivas no grupo no formato de vídeo ficaram incríveis, cada criança expôs o que compreendeu do assunto e desta forma podemos perceber as influências do meio e as significações realizadas pelas crianças. Outrossim, produzimos documentação pedagógica no formato de mini-histórias, com intuito de dar visibilidade às aprendizagens infantis mediante os observáveis coletados da ação desenvolvida, seguem duas do universo das onze que foram produzidas e assentidas divulgação pelas crianças e suas famílias.

Atenção, informação importante!

Protagonista: Gabriela 5 anos.

Gabriela usando uma corneta dá início ao JC-Jornal das Crianças, de forma simples procura esclarecer que o momento vivenciado é muito sério:

- Atenção, atenção! O coronavírus chegou na cidade, para pegar você! Lavem a mão, usem álcool gel e a máscara para sair!
- Atenção, atenção! Não saiam de casa, não saiam de casa! ...e tenham álcool gel e máscara para sair e lavem bem as mãos, porque não pode encostar no olho, no nariz e na boca.

Usem a máscara para sair e boa sorte a todos!

Por áudio, em conversa com a professora, essa menina sabida conta as consequências que a pandemia trouxe para ela:

- A pandemia trouxe muitos problemas pra mim. Ela deixou nossa família triste. Eu não posso viajar com a minha família, não posso ir na escola brincar com os amigos e brincar no parquinho.

E finaliza a conversa falando das medidas de prevenção ao coronavírus que são necessárias para acabar com essa pandemia.

Escola Prof. Bronislau Kapusniak
Professora Marlei Mitura
Agosto 2020



Plantão JC!

Protagonista: Nicolas 5 anos e 2 meses.

O Plantão JC-Jornal das Crianças está no ar e quem traz informações importantes sobre o Covid-19 é o repórter mirim Nicolas:

- Oi galerinha, hoje a gente vai aprender sobre o coronavírus!
- O coronavírus é muito ruim, ataca o pulmão e o melhor é usar álcool gel, né! E também, usar o sabão que é para lavar a mão.



Depois de fazer a demonstração higienizando as mãos com álcool gel conclui:

- A máscara que é a mais importante! O menino coloca a máscara com todo o cuidado para todos aprenderem com seu exemplo, faz uma pergunta e depois manda um recado:
- Olha, viu, aprendeu? Então, todo mundo fica em casa tá!
Tchau, tchau!

Escola Prof. Bronislau Kapusniak
Professora Marlei Mitura
Agosto 2020





4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos realizar a escuta sensível de nossas crianças, sujeitos de direitos que estão sendo em congruência com o mundo, ainda mais neste cenário paradigmático de crise, no qual é importante acolher, cuidar e educar. Suas falas, vozes e gestos demonstram que tem potência e competência compreensiva para viver, aprender e enunciar o que lhes afeta, além de se tornarem porta voz de significações e aprendizagens a outros, como bem demonstraram na produção do JC-Jornal das Crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Remoto. Prática Pedagógica.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2018.

CRUZ, Manuela Molina. **Olá! Sou um vírus primo da gripe e do resfriado... Meu nome é Coronavírus**. Disponível em: www.mindheart.co/descargables

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas-SP: Papirus, 2017.4/08/2020.



EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA EM UMA TURMA DE MATERNAL I: VIAJANDO NAS IMAGENS DO LIVRO

Roseane Michelle D.de Oliveira ¹

Nádia Jane de Sousa ²

RESUMO

O presente trabalho relata as experiências vivenciadas na disciplina de estágio obrigatório supervisionado II, dentro do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O objetivo desse trabalho foi o de observar e em seguida intervir, interagindo com as crianças por meio de atividades, que resultaram em uma experiência muito enriquecedora. Destacam-se as atividades desenvolvidas com a turma do maternal I, demonstrando que os pequenos estão em uma constante fase de crescimento, agindo, interagindo e transformando o mundo, portanto a infância é fundamental para que aprendam a brincar e a interagir. Destaca-se também a importância do professor da Educação Infantil como um instrumento do meio para que as crianças consigam desenvolver com a ajuda desse profissional, suas habilidades psicomotoras, afetivas e cognitivas.

Palavras-chave: Crianças. Atividades. Interação. Leitura. Maternal.

1 INTRODUÇÃO

Da época medieval, época que congregava diversidade, autonomia e riqueza histórica como afirma Castel (2001, p. 12) a modernidade, a infância passou por várias transformações políticas, econômicas e culturais.

O presente trabalho consiste em apresentar as experiências vivenciadas durante o período de regência de estágio no Centro de Referência em Educação Infantil Maria Risomar Dantas, localizado na cidade de João Pessoa, PB. A turma observada foi a do maternal I com crianças na faixa etária de 2 a 3 anos. Segundo Drumond (2015) o estágio é o momento em que o (a) estagiário (a) observa a criança,

1. Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- PB, chelledio@hotmail.com

2. Orientadora da disciplina de estágio da Universidade Federal da Paraíba-PB, janenadia@gmail.com



é sua primeira ocasião de contato com os (as) adultos (as) que trabalham na instituição e também com as famílias e a comunidade em geral.

No âmbito das reflexões sobre educação infantil o presente trabalho está dividido em três partes: em primeiro lugar apresenta a instituição discorrendo sobre o seus aspectos físicos e pedagógicos e discute os indicadores de qualidade da educação infantil em suas dimensões em relação ao que foi observado no campo de estágio; em seguida nas rotinas na educação infantil, aborda o cotidiano das crianças em horários pré estabelecidos e na sequência nas atividades desenvolvidas no estágio descreve a elaboração do plano de vivências relatando os sentimentos que essa experiência proporcionou. O texto será concluído apontando a necessidade do estagiário (a) estar presente na instituição de educação infantil por um período de tempo maior e em dias consecutivos para que sejam construídos vínculos de confiança e afetividade.

2 APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O estágio tem como campo o Centro de Referência em Educação Infantil (Crei) Maria Risomar Dantas, situado na Rua Paulo Afonso, 431 no bairro de Jaguaribe. Esse Crei era administrado pelo governo do Estado e a cinco anos passou para a administração da prefeitura de João Pessoa. No ano de 2015, a prefeitura fez uma reforma na instituição e o berçário ganhou 25 novas vagas. Entre as intervenções realizadas no Crei estão o retelhamento, pintura, aplicação de forro e troca de todo o mobiliário e demais equipamentos. Além disso, o local passou por uma completa reestruturação de sua rede elétrica e hidráulica. A instituição atende as crianças do bairro e também as do Rangel, Cruz das Armas e Bessa. A condição econômica das crianças atendidas é classe média baixa e classe baixa.

O Crei possui 4 professoras e 7 monitores de sala, que estão divididos entre o berçário e o maternal. Na turma do berçário I tem uma pedagoga e duas berçaristas, que atende 15 crianças, na faixa etária de 6 a 12 meses. Na turma do berçário II tem uma pedagoga e três berçaristas, que atende 25 crianças na faixa etária de 1 a 2 anos.



A turma do maternal I tem uma pedagoga e uma monitora que atendem a 25 crianças na faixa etária de 2 a 3 anos e a turma do maternal II tem uma pedagoga e uma monitora que atendem a 28 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. O horário de funcionamento da instituição é das 7h00 às 17h00. As professoras entram às 7h00 e saem às 16h00 e as monitoras entram às 8h00 e saem às 17h00.

A instituição é composta por quatro salas de aula, uma sala de repouso, uma sala de secretaria, um banheiro infantil, dois banheiros, uma cozinha, um refeitório, um lactário, um pátio coberto, um pátio descoberto, uma rouparia, uma lavanderia e um depósito.

Na instituição tem uma sala maior que é a sala onde as crianças dormem. Lá também fica uma estante com alguns brinquedos de montar, quadradinhos de pelúcia e jogo de boliche. É uma sala que tem infiltrações e é um pouco escura. O pátio coberto é o local onde ficam os brinquedos de plástico que as crianças utilizam. Tem um escorregador, uma casinha, duas gangorras com três lugares e um gira gira. A questão dos espaços nas salas é um problema relevante e que precisa ser levado em consideração. Algumas vezes uma criança entrava em atrito com outra por não poder se locomover de forma mais livre pois a sala é pequena e está repleta de mesas e cadeiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 29 afirma que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996).

Nesse sentido, a instituição de educação infantil torna-se um espaço não apenas de cuidado e socialização, mas também de aprendizagem.

O documento dos indicadores de qualidade da educação infantil vai apresentar a qualidade da instituição em relação às dimensões de planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliário; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e cooperação e troca com as famílias.



Com relação ao planejamento institucional, ao conversar com a diretora e em outra oportunidade com uma professora ela falou que a instituição trabalha com projetos. Esses projetos são temáticos e a secretaria de educação do município repassa o tema para a instituição desenvolver.

O tema que elas estavam trabalhando era Patrimônio Histórico Cultural. Nesse sentido, receberam um material que orientava como o projeto devia ser trabalhado e sugeria consultar informações didáticas no Referencial Curricular para educação infantil. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil – DCNEI, aborda em seu artigo 8º que

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras pessoas (BRASIL, 2009).

Dessa forma, as crianças com menos de seis anos passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos.

As professoras organizavam o ambiente educativo de acordo com datas comemorativas que eram expressivas para elas. No dia das crianças o pátio foi decorado com algumas imagens da dupla de palhaços Patati Patatá.

Ao perguntar de quem foi a escolha do tema me relataram que as crianças amavam os palhaços. A porta da sala de cada professora estava coberta com E.V.A com o desenho de um animal, no caso do maternal era uma girafa, que no mês de novembro foi trocado por um desenho de uma árvore de natal. Em relação ao planejamento das atividades, a professora falou que eram orientadas pela secretaria de educação do município a evitar papel e trabalhar com o lúdico.

Em relação a alimentação saudável das crianças, foi observado que no café da manhã elas se alimentavam com cuscuz com ovo ou papa de maisena ou metade de um pão francês assado com um pedaço de queijo ou biscoito maria. A bebida era leite ou suco de laranja. No dia que era servido cuscuz com ovo quase todas as crianças comiam só tinha uma criança que não gostava, empurrava o prato para o centro da



mesa e não comia. A ela não era oferecido nada em substituição. A monitora mandava ela beber o suco. De acordo com Iza; Mello (2009)

Quando recebe ajuda de outra pessoa, a criança amplia seu aprendizado, mas é importante considerar suas possibilidades, pois ela aprende com maior facilidade quando as tarefas exigidas estão mais próximas do que consegue fazer.

O lanche era servido no pátio. As crianças sentavam em um banco e era entregue um pedaço de uma fruta (laranja ou banana) ou um biscoito maria. No dia que o lanche foi a metade de uma banana, uma menina deu uma mordida na fruta e imediatamente a professora tomou da mão dela e disse que ela tinha prisão de ventre e não era para ela comer. Porém, não foi oferecido outro alimento como substituto.

O cardápio do almoço geralmente era arroz branco com pirão de carne ou arroz branco com feijão e carne moída. A salada era representada pelo tomate. As crianças gostavam muito do tomate e do almoço também. A maioria comia bem e ainda pedia para repetir. Repetir só era permitido uma vez.

A limpeza das salas era feita assim que as crianças saíam do ambiente. Os papéis da lixeira eram retirados e o corredor era varrido. Na parte externa eram retiradas as folhas que caíam das árvores. No pátio coberto dava para escutar o ruído dos veículos, motos e caminhões que passavam na rua. Henrique tinha medo, parava de brincar e ia ficar no colo da professora, da monitora ou de qualquer pessoa que estivesse próximo a ele.

Os produtos de limpeza ficavam acondicionados em um armário na área de serviço. A instituição não possuía medicamentos e caso as crianças se machucassem a secretaria ligava para que o responsável viesse buscá-la. Ao perguntar se alguma criança precisou ser levada para o posto de saúde, a secretária respondeu que uma vez foi preciso devido à demora do responsável. Por esse motivo elas pedem uma cópia do cartão do SUS.

As tomadas elétricas em sua maioria eram altas. As tomadas baixas estavam protegidas com fita crepe.



Em relação aos espaços da instituição, assim que se entra no ambiente educativo tem uma estante, ao alcance das crianças, com livros e uma mesa com quatro cadeiras.

Notamos que as crianças não têm o hábito de ficar nesse local e que elas ficam se estiverem aguardando por algo. Na sala de aula do maternal I, foi observado que não há um espaço físico delimitado para o cantinho da leitura. Os livros ficam dentro de um saco de TNT na parede ao alcance das crianças, mas elas não manuseiam, não exploram.

Os bebedouros, os vasos sanitários e as pias são acessíveis às crianças porém em número insuficiente. Não há espelhos nas salas. Há um espelho no refeitório, na pia, mas quando as crianças vão lavar as mãos elas ficam brincando com a água e não observam sua imagem.

Os brinquedos ficam na sala em um cesto. São bonecas, bonecos, alguns carrinhos e peças para encaixar. A massa de modelar a professora evita dar com frequência pois ela disse que eles comem.

Com relação a formação das professoras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, nº 9394/ 96 em seu artigo 61 destaca que se consideram profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Nesse sentido, as professoras precisam refletir sua prática para contribuir com o bom desenvolvimento do processo educacional nas instituições que atuam. As quatro professoras da instituição possuem formação em pedagogia e uma delas, a do maternal II, especialização em supervisão e orientação escolar.



A professora do maternal I, está nessa instituição desde o ano de 2015, porém já ensinava no fundamental I- anos iniciais há bastante tempo. Ela afirmou que o salário que recebe atualmente na educação infantil é menor do que recebia quando lecionava no fundamental I e a carga horária é maior. Mesmo assim disse preferir trabalhar na instituição de educação infantil pois não existe a cobrança da criança ter que passar de ano sabendo ler. Quando ensinava a uma turma do terceiro ano se pelo menos um aluno não soubesse ler, a culpa era da professora que não sabia ensinar.

A formação continuada para essas docentes estava acontecendo nas terças feiras no horário da tarde. As monitoras e os outros profissionais não participavam da formação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em relação ao cotidiano das crianças na instituição, inicia-se às 7h00 e a entrada é permitida até às 7h15 minutos. Ao chegarem as crianças do maternal I são recepcionadas pela professora e acontece o mesmo nas turmas do maternal II e do berçário I e II.

O primeiro passo para estabelecer a rotina é ver a criança como um sujeito histórico e social, capaz de desenvolver suas curiosidades, afetos, sentimentos, amizades e sua identidade cultural (BILÓRIA; METZNER, 2013).

A turma observada é a do maternal I. As crianças seguem para a sala de aula e colocam as mochilas nas prateleiras. Quando a monitora chega (aproximadamente às 8h00) ela chama pelo nome de cada criança, troca a roupa que ela está, mesmo que seja a farda e coloca uma outra farda que fica na instituição. Elas ficam descalças.

A monitora segue retirando as fraldas (geralmente duas por criança) da mochila de cada um e coloca dentro de uma pasta do tipo arquivo morto que fica no armário da sala. Em seguida as crianças vão para o refeitório para o café da manhã. Observamos que não há obrigatoriedade da fila. Uns ficam ao lado, outros ficam atrás do outro. Percebemos que a monitora cuida das crianças com zelo.

Na hora da refeição, elas sentam nos bancos, os pratos são colocados na mesa e praticamente todas as crianças se alimentam sem ajuda do adulto. Cada criança pode repetir a refeição pelo menos uma vez. Quando uma criança não gosta do que



é servido ela empurra o prato para o meio da mesa e a professora ou a monitora recolhe e leva para a cozinha.

Depois desse momento elas seguem para a sala de aula para as atividades dirigidas. A professora entrega um brinquedo na mesa de cada criança e elas ficam brincando. Na sequência vão para o pátio coberto.

No pátio elas brincam livremente e é servido o lanche que geralmente é a metade de uma fruta ou um biscoito. Após saírem do parque vão para sala de aula e a monitora chama para o banho de duas em duas crianças.

Elas voltam usando apenas o short da farda e seguem para o almoço. Quem termina de almoçar vai lavando as mãos e segue para a sala de repouso. Quando acordam vão para a sala de aula e seguem para o lanche. Depois do lanche retornam a sala de aula para as atividades dirigidas. Em seguida vão para o pátio coberto e quando voltam é a hora do banho.

Nesse momento eles, quando são chamados para o banho, levam as mochilas e retornam com a roupa que chegaram pela manhã. Daí eles vão para o jantar e após isso vão para sala aguardar os pais. A rotina das crianças do maternal I consiste em:

HORÁRIO	ROTINA
7h00	Acolhida
7h30	Café da manhã
8h00	Roda de conversa
8h30	Atividades dirigidas
9h30	Atividade ao ar livre
10h00	Banho
10h30	Almoço
11h15	Escovação dos dentes
11h30	Repouso
13h30	Lanche
14h00	Atividades dirigidas
15h00	Atividade ao ar livre
15h30	Banho
16h30	Jantar



17h00

Saída

Foi possível perceber que o trabalho educativo desempenhado pela monitora tentava construir a autonomia das crianças. As crianças chegavam no maternal I usando fraldas. Porém a monitora me relatou que elas tinham que aprender a pedir para ir ao banheiro, e ela estava ensinando isso todos os dias. Pois no próximo ano elas iam para o maternal II e lá elas já tinham que se vestir sozinhas e não usar fraldas.

O repouso era um banco (se fosse no pátio) ou uma cadeira (se fosse na sala de aula) que a criança ficava sentada para pensar no que fez. João veio, sentou do meu lado e falou: tia Michelle, minha mãe deu uma bicicleta para mim. E enquanto ele falava ele ia se encostando em mim até deitar no meu colo. Quando a monitora viu o repreendeu e ele continuou sentado no banco por um tempo.

Nos dias que estive na instituição não presenciei as crianças brincarem ou terem contato com nenhum elemento da natureza. No dia em que um grupo de estudantes do IFPB estavam na instituição de educação infantil, realizando um projeto de compostagem e selecionaram três crianças para recolher as folhas secas das árvores, Henrique se sujou. A monitora ao vê-lo ficou reclamando.

Na sala de aula, no momento das atividades dirigidas, a professora entregou um brinquedo. E na semana seguinte a mesma coisa. Ao perguntar se elas não iam fazer atividade, ela justificou dizendo que a secretaria de educação orienta que as professoras façam atividades lúdicas e que as crianças já estavam fazendo. Eu fiquei refletindo se entregar um brinquedo repetidas vezes era uma atividade lúdica.

A professora dessa turma precisou fazer uma cirurgia e a professora do berçário II foi quem assumiu a turma. Eu estava ansiosa para ver que atividade ela ia fazer com as crianças. No momento das atividades ela levou um rádio e colocou a história do chapeuzinho vermelho para as crianças ouvirem. Tinha um grupo de três meninas que estavam prestando atenção, as outras conversavam e os meninos batiam na mesa. Então a professora repetia a fala dos personagens tentando atrair a atenção de todos. Não conseguiu, mas o grupo que escutou a história aplaudiu.

Em outro dia, a professora (do berçário) levou uma cartolina com três figuras geométricas. Quando ela mostrava o círculo, o quadrado e o triângulo ela pedia que as crianças repetissem e por fim cantou uma música.



As meninas eram bem animadas. Sulamita ao brincar com peças de encaixe, colocava uma sobre a outra e quando elas estavam empilhadas ela cantava parabéns para você. Teve um dia que ela me chamou para sentar perto dela. Quando ela empilhou as peças eu perguntei o que é isso? Ela respondeu: é um bolo. E me chamou para cantar parabéns para você. Cantamos juntas, apagamos a vela e cortamos o bolo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O plano de atividades foi aplicado em dois dias e teve como objetivo incentivar o desenvolvimento das habilidades motora, afetiva e cognitiva por meio da literatura infantil e de cantigas de roda. Segundo Iza; Mello (2009), as experiências sociais que a criança vivencia proporcionam a compreensão do funcionamento da sociedade [...]

No primeiro dia de atividades, ao chegar na instituição, depois de cumprimentar a turma fui procurar a professora que não se encontrava na sala. Ao relatar a atividade que seria desenvolvida naquele dia, mencionei a importância de fazer o registro através de fotos. E de repente a diretora se aproximou de nós e enfatizou que não era para ter fotos. Eu me assustei, fiquei com receio que ela proibisse a realização da atividade. Depois dos devidos esclarecimentos sobre a necessidade das imagens, o registro foi autorizado com limitações.

As crianças seguiram sua rotina normalmente e no momento destinado às atividades dirigidas pedi a permissão da professora para que as crianças sentassem no chão. A monitora afirmou que o melhor era que as crianças continuassem sentadas nas cadeiras. Continuei insistindo e as crianças sentaram no chão. Nesse dia estavam presentes apenas 14 crianças.

Iniciei perguntando às crianças quem já tinha visto uma lagarta e alguns responderam que sim. Segui perguntando quem já tinha visto um pássaro, uma abelha, como a abelha fazia. Quem já tinha visto uma aranha, um sapo e as crianças sempre respondiam a tudo e imitava os sons dos bichos.



O livro Percival a lagarta conta a história de uma lagarta que foi visitar os amigos. Ao voltar para casa, ela percebe que está sem a chave e resolve voltar nos amigos que visitou para que eles o ajudem a procurar a chave. Na leitura do livro eles ficaram bem atentos. Como este tem imagens em três dimensões, as crianças que estavam bem próximas dele esticavam as mãos apontando, tentando tocá-lo. De acordo com Baptista (2010)

Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir.

A literatura infantil possibilita as crianças o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Segundo Barros, Santos & Silva (2009) é uma forma de fazer com que a criança viaje a outros mundos e conheçam pelos olhos de outras pessoas. Ao perceber o movimento das crianças em direção ao livro a monitora gritou que eles não o tocassem e se mantivessem em seus lugares.

Quando terminei a leitura, eles ficaram parados apontando para o livro. Então resolvi contar a história. Ao mostrar a abelha, fizemos o som que emite. E quando chegou na parte da imagem da rã, Maria Anieli, apontou e gritou: o sapo! E todas as crianças começaram a rir. Na imagem da aranha, a professora começou a cantar a música dona aranha e todos cantaram e bateram palmas acompanhando a canção. Nesse momento fomos interrompidos, pois era hora deles irem para o pátio coberto. Segundo Baptista (2010)

Como sujeitos que aspiram a novos conhecimentos, as crianças enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar.

Em relação às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, em seu artigo 9º, inciso III afirmam que devem garantir experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral



e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2009). Essa interação mencionada nas diretrizes são conquistas que as crianças vivenciam em espaços coletivos.

Seguindo com as crianças para o pátio pedi a professora que antes de chegar o horário do almoço ela me permitisse levar as crianças para sala de repouso (que também é sala de vídeo) por ser uma sala maior, livre de mesas e cadeiras. A atividade seguinte era dançar a música ciranda dos bichos do grupo Palavra Cantada. Quando chegamos na sala falei para as crianças que iríamos dançar e coloquei a música. Elas ficaram paradas olhando para mim. Daí comecei a dançar, elas começaram a imitar e todos ficaram pulando. Como levei um pendrive com diversas músicas do grupo Palavra Cantada e do CD meu quintal de Nara Limeira as crianças se expressaram de formas variadas.

As meninas ficavam sempre ao meu redor, pegavam a minha mão, batiam palmas, faziam roda... os meninos ficavam um pouco na roda, depois saíam correndo, caíam no chão, gritavam e riam muito. A música é integrada naturalmente pela criança às brincadeiras, pois cantam enquanto brincam, emitem sons ao moverem carrinhos, imitam animais, dançarem, dando personalidade e significados simbólicos aos objetos sonoros (Koch, 2012).

A monitora chegou na sala e disse: acabou a festa! Era o horário do banho. Ao sair do banho, Nicole perguntou: tia, e a música? João Victor, que ainda está aprendendo a falar segurou na minha perna, foi me puxando, fomos em direção ao rádio, ele apontou e falou: vai, vai! Olhei para ele, começamos a rir. Falei que amanhã teria mais e a monitora me pediu que levassem eles para almoçar.

A professora da turma relatou que gostou da música que eu utilizei e queria saber qual era o nome para ela colocar no plano de aula dela. Pois naquele dia, ela não tinha tido tempo de fazer o plano. Eu falei e ela pôs.

No segundo dia de atividades, ao entrar na sala de aula, Nicole perguntou: trouxe a música? Respondi que sim. Expliquei à professora que a atividade do dia seria um circuito baseado na música eu vou andar de trem. Então pedi à professora para levar as crianças para sala de repouso e lá estava montado um circuito feito com fita crepe, no chão. Estavam presentes 16 crianças.



No percurso a ser seguido nós íamos fazer de conta que estávamos em uma floresta e seguiríamos a trilha em linha reta, depois íamos subir e descer as serras, passar dentro da caverna e por fim chegaríamos à estação. Fui montar uma fila com as crianças para fazer o trem, mas elas ficavam atrás de mim e a fila não se formava. Então a professora veio e organizou a fila.

Depois fomos seguindo o circuito, com a música tocando e a cada movimento realizado (para esquerda, para direita, subir, descer) elas acompanhavam, uma atrás da outra e quando chegávamos na estação elas começavam a pular, bater palmas, a sorrir, a gritar e me abraçavam todas de uma vez. Repetimos o percurso algumas vezes e elas continuavam no mesmo ritmo. Quando estávamos montando outro percurso com a fita crepe, as crianças vieram todas para ajudar, mas fomos interrompidos pois já era hora de as crianças irem para o pátio coberto.

Da mesma forma do dia anterior, pedi à professora para irmos para sala de repouso antes da hora do banho e Nicole, Luísa e Ágata estavam pedindo a música então coloquei as cantigas de roda.

Nós fizemos uma roda e na canção o sapo não lava o pé elas correram para perto do rádio e começaram a cantar e fazer os gestos acompanhando a música. Cada menina fazia um gesto diferente e uns três meninos começaram a correr aleatoriamente.

Na cantiga se eu fosse um peixinho fizemos uma roda e chamávamos o nome de cada criança que estava presente na brincadeira. Umas gritavam, outras batiam palmas, pulavam... ao encerrar a atividades as crianças deram um abraço coletivo. Na sequência as crianças foram para o banho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado II em educação infantil permitiu observar as crianças e conhecer mais sobre elas. A observação é a base para fundamentar as direções do trabalho educativo com as crianças e, de qualquer forma, é uma competência necessária para quem trabalha com crianças pequenas (Drumond, 2015).

A forma que os infantes imaginam as brincadeiras, que contam histórias, que conversam umas com as outras, que brigam, que cantam, que pulam nas mais



diversas situações nos levam a reconhecer que a criança precisa ser o centro do planejamento. Assim, as atividades devem ser elaboradas de maneira que proporcione e possibilite a livre expressão desse indivíduo. Instigar o aprender na criança deve ser mais importante do que mantê-la quieta e em silêncio para ouvir (IZA; MELLO, 2009).

Um fato importante a ser destacado é a concepção que o professor da educação infantil tem a respeito do que seja uma atividade lúdica. O brinquedo é de significativa relevância para a criança, entretanto precisa articular a uma atividade dirigida para que esse indivíduo desenvolva novas habilidades. A vivência na instituição de educação infantil apontou que se faz necessário a presença do estagiário (a) no ambiente educativo por um período de tempo maior e em dias consecutivos para que sejam construídos vínculos de confiança e afetividade.

A elaboração do plano de atividades foi um momento de grande expectativa e de dúvida por não saber se na prática ele iria funcionar de maneira satisfatória. Porém o plano foi realizado de forma positiva e foi muito gratificante a relação com as crianças. Dessa forma, o que foi vivenciado veio enriquecer a teoria e proporcionou conhecimentos significativos produzidos na prática.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Monica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- CEALE. Minas Gerais, set.2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf



BARROS, Alessandra de; SANTOS, Ana Paula Souza dos; SILVA, Julia Mirales. **Incentivo da leitura e atividades lúdicas a crianças de 0 a 3 anos de idade: bebeteca e brinquedoteca uma oportunidade no desenvolvimento e hábito pela leitura.** Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.14, n.1, p.47-68, jan. /jun.,2009. Disponível em: <https://www.revista.acbsc.org.br/racb/article/view/648/716>

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. **Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil.** Educação em Revista.v.25, n.02, p.283-302, ago.2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200013&script=sci_abstract&tIng=pt

KOCH, Jacqueline Elise. **Berçário: um lugar para o início da musicalidade.** Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130076/artespedinfpljve1ed033.pdf?sequence=1>



FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grupo de trabalho ou Simpósio: GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Luisa Nogueira de Amorim ¹

Tarcila Cordeiro de Sá Guedes²
Roseane Michelle Dionizio de Oliveira ³

Este texto apresenta as ações de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que se desenvolve a partir de uma pesquisa intervenção que realiza encontros formativos sobre proposta curricular e planejamento na Educação Infantil, envolvendo professoras de Educação Infantil de Centros Integrados de Educação Infantil e escolas do município de Santa Rita/PB, e estudantes do curso de Pedagogia do Campus I. A pesquisa encontra-se em andamento e se fundamenta em uma abordagem de pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005). Considerando as especificidades da Educação Infantil, verifica-se a necessidade de mudanças na organização das instituições, na organização curricular e no trabalho pedagógico a ser realizado. É nessa perspectiva que compreendemos a importância de uma proposta de formação continuada que articule os saberes produzidos na Universidade com os das profissionais que atuam na Educação Infantil. As concepções que orientam o projeto partem de documentos norteadores que regulamentam a Educação Infantil, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); da Lei nº 8.069 - Estatuto da criança e do adolescente (ECA, 1990) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Os encontros síncronos do projeto ocorrem uma vez por mês, através da plataforma Google Meet e os materiais de estudo estão sendo disponibilizados em uma sala virtual no Google Classroom. Participam da pesquisa duas docentes da Universidade, duas estudantes da graduação, três colaboradoras externas da equipe da Secretaria Municipal de Educação e quarenta e duas professoras de Educação Infantil inscritas no projeto de formação. Do formulário de inscrição constou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual as professoras se comprometeram a registrar o processo formativo por meio da elaboração de um “Diário de bordo”. A construção do “Diário de Bordo” é norteada pelo estudo dos textos, relato dos momentos formativos e reflexão sobre a prática docente, onde as participantes destacam suas aprendizagens e reflexões acerca das temáticas estudadas. Os conhecimentos compartilhados na pesquisa estão sendo debatidos com a equipe de Educação Infantil do município e

¹ Coordenadora do projeto. Doutora em educação. Professora Associada do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

² Bolsista PROLICEN. Estudante do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB.

³ Bolsista PROLICEN. Estudante do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB.



ENEI
NEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ação das infâncias em tempos de esperança:

Entre telas, desafios e invenções



com as professoras participantes. Como o projeto se encontra em andamento, apresentamos os resultados parciais destacando que no primeiro encontro ocorreu a apresentação geral do projeto e os temas a serem debatidos ao longo do ano. Houve, ainda, o momento de ouvir as professoras para que seus interesses pudessem ser contemplados. No segundo encontro, o estudo abordou os conceitos de criança e infância em uma perspectiva histórica, iniciando pelo destaque das partes centrais do texto e, em seguida, houve o debate da temática a partir do esclarecimento das dúvidas apresentadas pelas participantes. No terceiro encontro foi discutida a temática do desenvolvimento infantil em uma perspectiva sócio-histórica, a partir das contribuições de Vygotsky. Nessa perspectiva, enfatizamos que é brincando que as crianças se desenvolvem, aprendem e se apropriam do que vivenciam, explorando a imaginação, o processo de criação e a observação da cultura que participam. Entendemos que o processo formativo tem contribuído com a formação de todas as envolvidas, pois está possibilitando a aproximação e a partilha de conhecimentos e experiências entre as professoras da Educação Infantil, as docentes da UFPB e as discentes envolvidas no projeto. Como resultados parciais, acreditamos que olhar para o contexto da Educação Infantil e realizar o diálogo com as teorias tem contribuído para uma formação mais qualificada e voltada para as diferentes realidades encontradas nas unidades de Educação Infantil do município.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação docente. Planejamento. Proposta Curricular.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. M. L. D. (2015). **Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

DRAGO R.; RODRIGUES, P. S. **Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo**: algumas reflexões. Revista FACEVV, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, jul./dez. 2009.



ENEI
NEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ação das infâncias em tempos de esperança:

Entre telas, desafios e invenções



PIMENTA, S. G. (Org) **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SOUZA, J. A. P. **Ressignificando os conceitos de criança e infância.** Revista Amazônica, v. 2, n. 3, p. 113-129, 2017.



REFLEXÕES EM TORNO DO TRABALHO REMOTO COM CRIANÇAS DE 2 ANOS DE UM CENTRO INFANTIL DE PARNAMIRIM

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Lêda de Cássia Garção Moura Silva
Centro Infantil Municipal Maria Dilma Lacerda de Lima
ledadecassia@gmail.com

O presente texto consiste em um convite à reflexão a nós mesmas e a você, leitor deste breve espaço de diálogo. No começo do ano acolhemos as 21 crianças no nível III, crianças com 2 anos de um Centro Infantil Municipal em Parnamirim/RN — instituição que atende creche e pré-escola nos dois turnos. Diante da constatação de que a orientação do trabalho ia no sentido de não se retomar as aulas presenciais, passamos a refletir sobre como acolher as crianças que estavam ingressando no sistema de ensino, cujas experiências com a Educação Infantil seriam as primeiras. Esta problemática foi aos poucos se refinando e assumiu os seguintes contornos: de que modo poderíamos contribuir para que as crianças vivessem experiências que permitissem as interações e a brincadeira, eixos do trabalho com Educação Infantil (BRASIL, 2009), estando em casa e não no ambiente institucional? Partimos, assim, do pressuposto de que elas são sujeitos contemporâneos e, ainda que vivenciem suas infâncias de modos diversos, são cheias de potencial e ativas, capazes de “criar outros modos de se relacionar com o mundo e de entendê-lo” (LOPES; UBARANA, 2012, p. 3). Suas aprendizagens, portanto, não dependem unicamente da escola, mas as mediações que se estabelecem são múltiplas e se dão por meio de outros mais capazes (adultos e outras crianças) e por meio da linguagem, sendo, porém, o professor aquele que organiza situações de maneira intencional a fim de agir na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)(VYGOTSKY, 2007), o que se reconfigurou completamente quando incluiu na prática das interações utilização de mídias. Enquanto na realidade presencial as histórias das crianças eram mais visíveis, a interação remota evidencia recortes narrativos destas. Um dos principais desafios, assim, era lidar com o não observável e entender que nossa atuação era limitada pelas realidades particulares e que este seria mais um elemento das suas experiências. Passamos, assim, a propor situações para as crianças em interação com sua família, organizando jogos, músicas, brincadeiras de faz-de-conta e participação em vivências cotidianas. Paralelo a isto, realizamos semanalmente chamadas de vídeo individuais, para que houvesse tempo de escuta para os



pequenos. Para estas planejamos brincadeiras, músicas... mas logo percebemos que deveria haver espaço para transgressão a fim de que o diálogo fosse algo vivenciado de maneira ativa por eles, centros de nosso planejamento. Algumas ações foram sendo reconfiguradas ao longo do processo: vídeos de leitura e contação de história foram feitos no começo, mas as crianças não queriam sentar no colo dos pais e assistir. Passamos, então, a emprestar livros às famílias para que elas lessem com as crianças. Muitos nos deram retorno por vídeos e fotos das crianças lendo por si ou ouvindo as histórias contadas por algum adulto, na hora de dormir ou no sofá. Estas práticas estão organizadas em um perfil no Instagram (@nivel3dilma) e é aberta às famílias e ao público em geral¹. A cada retorno das crianças, enviamos uma provocação por áudio, de modo a ampliar ou aprofundar a experiência da criança e isso é feito de maneira individualizada. Percebemos, ao longo deste ano alguns aspectos para nossa reflexão: o primeiro diz respeito ao fato de que a “aula” remota, dos modos que ocorrem para muitas crianças (com elas sentadas em frente à tela por horas) não é algo possível com crianças bem pequenas (e com crianças maiores pensamos que deveria também ser revisto) atropela sua natureza, cheia de movimento e ludicidade; em segundo lugar, práticas que no cotidiano da sala são já estabelecidas, como o desenvolvimento de uma pesquisa não funcionaram no nosso grupo. O projeto, que surge de problemas vivenciados pelas crianças e segue um itinerário forjado nas suas trocas (BARBOSA; HORN, 2008), não nos foi possível a menos que negociássemos a participação ativa e a continuidade em cadeia da metodologia, algo que optamos por não fazer; finalmente, compreendemos que nem sempre as famílias irão participar ou privilegiar aspectos que o faríamos. Precisamos, contudo, reafirmar que a aprendizagem acontece, ainda que nos escape! Nossos esforços são no sentido de enriquecer aquilo que elas podem viver durante este período. Quando, professoras, entramos na equação, que memórias elas podem estar construindo, que ZDP são criadas? Que teias podem ser tramadas a partir do momento que contribuimos para suas infâncias? Isto é algo difícil de documentar e ainda assim, tem sido vivido.

Palavras-chave: Educação Infantil. Interações. Brincadeira. Criança. Trabalho remoto.

REFERÊNCIAS

¹ No começo do ano pedimos autorização de imagem para os pais das crianças.



BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. São Paulo: Grupo A, 2008).

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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 23 mai. 2021.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil. In: UFRN/NEI. **Curso de aperfeiçoamento em campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil**. Texto Didático do Módulo II. 2012 (no prelo).



INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA CLASSE HOSPITALAR: LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Jacyene Melo de Oliveira Araújo¹
Aizlha Rhaymara Souza de Oliveira²
Maria Aparecida Vieira³

Resumo:

A Educação Infantil foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como dever do estado e direito das crianças. Entendemos que nenhuma criança deve ser privada de usufruir dos seus direitos como cidadã. Assim, as crianças que se encontram hospitalizadas não podem ter seu atendimento educacional negligenciado ou interrompido. Logo, a proposta da Classe Hospitalar é promover um atendimento educacional e pedagógico que proporcione o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens hospitalizados (BRASIL, 2002). E é nesse lócus que se situa nosso tema e questão de pesquisa. Segundo Fonseca, o afastamento da criança da escola regular em decorrência da problemática de saúde pode levá-la “não apenas a “perder o ano”, mas pode tanto desmotivá-la a continuar os estudos quanto fazê-la considerar-se incapaz de aprender porque é doente” (FONSECA, 2008, p.18). Nessa perspectiva temos como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da linguagem oral e escrita, em uma classe hospitalar na Unidade de Pediatria do HUOL/EBSERH/UFRN, especialmente no atendimento a crianças de 0 a 5 anos (Educação Infantil). Temos como argumento que crianças menores de seis anos podem ampliar suas habilidades de uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações, assim como iniciam a se apropriar, de forma sistemática através desse uso, sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, esse projeto se configura como ampliação do projeto de pesquisa concluído em 2017 e que analisou o processo de implementação desse serviço no HUOL. Considerando nosso objeto de estudo, objetivo e pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, foram definidos os seguintes procedimentos de coleta/construção de dados: questionário, entrevista semiestruturada, análise documental e observação participante. No início da pesquisa, observamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da linguagem oral e escrita proporcionam às crianças, na idade de zero a cinco anos, o diálogo, expressão oral, ampliação do seu repertório

¹ Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Atua como pesquisadora nas áreas da Educação Infantil e Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar. E-mail: jacyeneufrn2@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Bolsista de iniciação científica na área da Educação Hospitalar. E-mail: aizlha12@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Bolsista de iniciação científica na área da Educação Hospitalar. E-mail: cidavieira_sfc@hotmail.com



linguístico e textual, e a familiarização com os gêneros que circulam socialmente. Entretanto, com o avanço da pandemia em nosso país foram necessárias mudanças na organização da classe hospitalar, passando a ter um distanciamento do ambiente do hospital. As atividades realizadas pelas professoras passaram a ser no formato remoto, de modo que as crianças conseguissem realizar as tarefas no hospital com o auxílio de seus familiares. Esse novo cenário educacional trouxe diversos desafios para educação de forma geral, principalmente, para classe hospitalar. Assim como mostra Santos (2020, p. 21) "A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam", sendo assim, podemos citar diversas barreiras para a continuidade das atividades pedagógicas nesse momento, ampliadas pelas condições socioeconômicas dos familiares das crianças internadas, tais como: a falta de disponibilidade de internet livre no Hospital e a falta de acesso ou limitação à internet móvel pela família; desmotivação dos estudantes; dificuldades das famílias com o uso de recursos digitais e a falta de retorno das escolas. Entretanto, esses obstáculos foram pouco a pouco sendo analisados e refletidos em conjunto, até que novas possibilidades se tornaram possíveis para o enfrentamento desses desafios que o distanciamento social provocou no trabalho educacional. Por isso, atualmente estão acontecendo reuniões de planejamento e formação para compartilhar experiências e trocar informações entre os docentes, compartilhando novas maneiras de proceder com o trabalho nesse novo cenário. Logo, estratégias como kits de atividades, vídeos e comunicação por plataformas digitais (WhatsApp, Zoom, Meet) foram surgindo e o trabalho tomou uma nova perspectiva, para se alcançar essas crianças e proporcionar-lhes o direito de continuar aprendendo e se desenvolvendo, apesar das adversidades do meio. Realizamos também, em parceria de forma colaborativa e por meio do direcionamento e planejamento das professoras da classe hospitalar, a confecção de kits de atividades planejadas, que foram baseadas no artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que utilizam a linguagem oral e escrita, apresentadas através de vídeos e histórias. A pesquisa continua através do feedback sobre as atividades trabalhadas, por meio da escrita, áudio ou vídeo. Mesmo diante dos desafios impostos pelo formato remoto, a classe hospitalar permanece desenvolvendo as atividades que envolvem a linguagem oral e escrita, proporcionando-nos subsídios para nossa pesquisa que ainda está em andamento. Acreditamos, assim, que esse estudo ora apresentado, contribuirá para futuras pesquisas relacionadas às classes hospitalares e, também, na formação dos graduandos em Pedagogia.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Classe Hospitalar. Linguagem Oral e Escrita.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2021.



Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

_____. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2002.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2.ed. São Paulo: Memnon, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.



LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA: COMO PRATICAR RODAS DE LEITURA DESDE A INFÂNCIA?

Carmelinda Carla Carvalho e Silva
Uespi
Email: carmelinda.sig7@gmail.com

GT1: EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É de suma importância que todo e qualquer cidadão adquira a prática de leitura para que se torne um leitor com uma ampla visão de mundo englobando vivências tanto emocional, fantásticas e imaginárias que a tal prática pode proporcionar. Para que esse mundo possa acontecer na vida de uma criança, entra uma personagem muito importante que é o professor, uma vez que cabe a ele o papel de mediador com grande responsabilidade de inserir a criança em um mundo cheio de símbolos. Em suas primeiras vivências escolares a leitura em voz alta desperta na criança o interesse por conhecer tais símbolos gráficos que favorece uma comunicação diferenciada e com horizontes de expectativas diversos. A criança ao ter contato com a leitura adquire uma ampla percepção de um mundo em sua volta. Para Freire (2011) esse processo de leitura em uma criança possui um grande sentido. A criança começa a associar o que leu com o mundo externo que a cerca e a partir de tais inferências passa a enriquecer seus conhecimentos exteriores e em uma próxima leitura fará uma conexão acerca do que leu, compreendeu e reconheceu como sendo aquilo que foi compreendido. Segundo o pensamento freiriano, ler tem o papel de atribuir um sentido ao texto assim incentivando o interesse da criança. Tal incentivo à leitura desperta na criança o sentimento de estar em convívio com o meio em que a cerca, fazendo com que ela reconheça como parta daquele ambiente proporcionando a ampliação de uma visão de mundo diante da sociedade. Todavia, sabemos que essa leitura pode se realizar de diferentes maneiras tanto através da escrita como por meio de desenhos, por exemplo, mas não podemos associar o despertar pela leitura tão e somente ao trabalho do professor, uma vez que a família também possui o papel de mediadora, reconhecendo a necessidade da leitura desde a infância. Sabemos que as crianças já possuem de forma involuntária suas habilidades e facilidades nas mais diversas aptidões,

quando se trata da leitura. Também é de nosso conhecimento que esta é considerada como pertencente a todos os indivíduos que dela se apropriam e que sejam estimuladas e desenvolvidas com a ajuda dos membros próximos. Conforme observa Lajolo (1996), a leitura é que responde pelo resultado futuro do indivíduo e é consideravelmente um processo político no que se refere à transformação social do leitor, desde que as condições em que sejam realizadas proporcionem a este leitor possibilidades de formação, conscientização e questionamentos acerca do que leu, podendo tecer críticas e ampliar seu grau de compreensão. O presente trabalho pretende abordar os conceitos de leitura, bem como sua importância na formação do indivíduo e a utilização das rodas de leitura como forma de despertar na criança o gosto por ler e assim transformar-se em um sujeito não apenas decodificador no ato de visualizar textos, mas um leitor capaz de compreender, se portar como um crítico e a partir de suas leituras expandir um leque de possibilidades de interpretações onde esse leitor possui um papel consideravelmente ativo diante do ato de ler. Para tal pesquisa nos utilizamos de teóricos tais como Cramer e Castle (2011), Brandão e Rosa (2011), Cosson (2014), Freire (1997), Lajolo (1996), Coelho (2000), Paim (2000) e Maricato (2005). Quando Lajolo (1996) nos fala da realidade em que o leitor está inserido, devemos remeter-nos que nem sempre todos possuem com facilidade esse acesso à leitura e que quando possuem, na maioria das vezes não é de forma considerada como a mais adequada e isso faz alusão à escassez de materiais, dificuldades para adquirir livros, faltas de bibliotecas com amplas ofertas de leituras entre tantos outros motivos. Nas rodas de leituras o mediador tem que saber valorizar o uso do livro para que as crianças entendam que é por meio da leitura que podem conhecer um mundo rico onde se formam em sujeitos críticos, responsáveis pela formação de uma sociedade mais preparada para o mundo. O professor ao ler finalizar a leitura para uma criança deve procurar saber se a criança será capaz de falar sobre o que ouviu e se suas falas correspondem ao que foi lido. Para que essa interpretação aconteça, o professor possui uma grande importância uma vez que as crianças que ainda não realizam as leituras sozinhas têm em si uma capacidade de interpretação imaginária riquíssima. O ato de ler para as crianças desde cedo faz com que trabalhem nelas as habilidades de concentração para observar os detalhes da leitura e a criatividade para imaginar o que acontece após o encerramento da mesma. A criança que trabalha essas habilidades possui mais facilidade para recontar as histórias e expandi-las sem sair do plano real que ouviu. Quando nos referimos à utilização de meios diversos para o interesse durante o processo de leitura, Cramer e Castle (2011, p. 121) lembram-nos que devemos levar em consideração que

sem modelos efetivos e sem a oportunidade e o fácil acesso de manusear exemplares impressos, o prazer pela leitura poderá não ocorrer espontaneamente, ou seja, há falta de materiais que possam facilitar a prática desses métodos em sala de aula. As rodas de leituras são fundamentais para se alcançar êxito nas práticas de leitura em sala de aula e como vimos, os materiais são de suma importância, mas seu acesso é difícil. Enquanto pensamos que somente precisamos nos atentar para o uso de materiais mais atuais e dinâmicos, Maricato (2005, p. 87) nos diz que não basta termos acesso aos materiais, precisamos envolver a criança na leitura, fazendo com que ela participe das rodas de leituras criando trechos, personagens, finais e recontando conforme suas interpretações. Daí a importância das rodas de leituras na educação infantil, pois é um início de tudo estímulo para que possa se formar grandes leitores, mas sem que esqueçamos que durante todo esse processo de desenvolvimento da criança não podemos eximir que os pais são responsáveis pela continuidade do estímulo a leitura, pois tal estímulo não só acontece na escola, mas em casa também e cabe aos pais aproveitarem o maior tempo disponível estimulando nas crianças, sua criatividade de imaginar histórias de interesse delas através de seus brinquedos, imagens, desenhos, contos, fábulas entre tantas outras possibilidades de leitura.

Palavras-chave: Rodas de leitura. Infância. Leitura. Formação. Leitura Literária.



O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE¹

Grupo de trabalho ou Simpósio: Educação infantil e práticas pedagógicas

Izadora Souza Aguiar²
Rosângela Trabuco Malvestio da Silva³

A imaginação como pensam alguns, não é inato no indivíduo, mas desenvolve-se juntamente com as demais funções psicológicas superiores. Para compreender como este processo complexo acontece, tem como objetivo apresentar a importância da brincadeira de faz de conta para a formação do psiquismo da criança, principalmente para desenvolver a imaginação e a criatividade, utilizando como referencial os autores da teoria Histórico-Cultural. A metodologia utilizada é um relato de experiência sobre a atividade desenvolvida no Programa de Iniciação Científica da Unespar, e foi pautado em autores que fundamentam o tema, bem como pesquisa de campo. O estudo discorre sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, pautado em Vygotsky (1990), Luria (1979), Leontiev (1978), dentre outros autores da teoria Histórico-Cultural que discutem a temática, e entendem que a criança precisa da vida em sociedade para constituir suas características psíquicas, bem como da mediação dos adultos e outras crianças. Em um primeiro momento buscar-se-à destacar os elementos relevantes acerca do psiquismo infantil, dentre eles a imaginação e a criatividade, bem como a importância do lúdico e do brincar neste contexto. A imaginação conforme Vygotsky (1990), resulta em complexos processos psíquicos, e depende de diversos fatores para desenvolver-se, sendo diferente em adultos e em crianças. A imaginação da criança funciona de modo distinto do adulto, e percebe-se que a criança vive mais em um mundo de fantasias do que o adulto. Este processo vai atingindo níveis elaborados até a idade adulta, para tanto o brincar é de extrema relevância, pois proporciona os momentos de fantasia que desencadearão e estimularão a imaginação e a criatividade. Conforme Vygotsky (1990) este é um processo complexo, que necessita de situações específicas bem como a existência de alguns elementos, tais como brinquedos de construção que ajudam no desenvolvimento da criação e da fantasia infantil. Isto ocorre por meio da apropriação da cultura humana, produzida e acumulada ao longo da história da humanidade, onde a criança se utiliza dos elementos de sua materialidade para desenvolver seu pensamento, bem como as demais funções, tais como a imaginação e a criatividade. O brincar tem sido estudado por vários autores, mas conforme a teoria Histórico-Cultural, esta é uma atividade situada culturalmente. Toda criança brinca, mas a

¹ Trabalho de Iniciação Científica desenvolvido na Unespar, e apresentado no EAIC.

² Acadêmica Unespar – Paranavaí-PR. izadorasouzaaguiar@gmail.com;

³ Doutora em Educação pelo Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - SP, rosetms2000@yahoo.com.br.



brincadeira dependerá do seu contexto histórico e social e das experiências que a mesma tem em sua vida. No início, a criança pequena tem apenas rudimentos da consciência adulta. Aos poucos, com a passagem do pensamento concreto para o abstrato, a distância entre os diferentes níveis de consciência diminui. Esta transformação se dá com a apropriação da linguagem. “A fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.213). Durante o desenvolvimento do PIC, a pesquisadora teve a possibilidade de vivenciar situações lúdicas com crianças em um centro de Educação Infantil, onde foi proposto atividades para crianças de 4 (quatro) anos de jogos de papéis. As crianças foram mediadas pela pesquisadora que pode observar tanto a forma de brincar, os gestos, os diálogos, as atitudes, as reações entre elas, a criatividade, a imaginação, a interação com os amigos e a divisão dos papéis entre os mesmos. Durante as brincadeiras propostas as crianças demonstraram interesse desenvolvendo o lúdico e o faz de conta. Diante da observação realizada entende-se que as crianças desenvolveram algumas capacidades intelectivas, tais como atenção, memória, criatividade e imaginação, por meio do brincar. Nos momentos da brincadeira as crianças utilizaram sua linguagem para organizar o pensamento, bem como para organizar a mesma. O faz de conta neste contexto é a base para desenvolver o pensamento abstrato, pois a imaginação é um processo psicológico novo que surge originalmente da ação, e essa ação possibilita incentivar a capacidade criadora da criança, onde ocorre a ruptura entre o significado e o sentido de ação. Vygotsky (2002) demonstrou com clareza que isso é uma inversão, ou seja a imaginação da criança não é causa da brincadeira, pelo contrário, a brincadeira é uma atividade que, por sua vez e estruturada pela demanda a criação da situação imaginária pela criança. Entende-se que nesta situação imaginária, brincando elas aprenderam a vivenciar o mundo dos adultos, pois as crianças sentiram-se envolvidas pelo personagem e pelo que o brinquedo representa. Também desenvolveram a linguagem pois precisavam se comunicar entre si, a imaginação, porque usaram o lúdico para se envolverem na situação, bem como a criatividade nos momentos em que imitavam as situações reais por meio da brincadeira. Pode-se relacionar o desenvolvimento do pensamento com a ação do brincar. Conforme Vygotsky (1990) este é um processo complexo, que necessita de situações específicas bem como a existência de alguns elementos, tais como brinquedos de construção que ajudam no desenvolvimento da criação e da fantasia infantil. Isto ocorre por meio da apropriação da cultura humana, produzida e acumulada ao longo da história da humanidade, onde a criança se utiliza dos elementos de sua materialidade para desenvolver seu pensamento, bem como as demais funções, tais como a imaginação e a criatividade. Entende-se que a criança para aprender sobre o mundo, precisa da atividade que representa a atividade principal da criança na fase em que ela se encontra. A abreviação das ações lúdicas são sinais de que a criança está assimilando o sentido humano das ações, por meio das relações entre as pessoas que se dão nas atividades. Assim aprende sobre o mundo físico e quando brinca, entra em mundo de fantasia, mas que imita pessoas reais que ela conhece em sociedade, desempenhando o papel social desta na vida real. Conclui-se que a escola de Educação Infantil representa um momento importante para o desenvolvimento do psiquismo infantil, onde ela aprende além dos conhecimentos científicos, a se relacionar em grupo, podendo alcançar níveis de desenvolvimento superiores do psiquismo. Por este motivo a importância de estudos



sobre o brincar na Educação Infantil, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Destaca-se a importância deste tema para a formação acadêmica e a contribuição dos autores no que se refere a contribuição do lúdico por meio do processo de produção e reprodução da cultura de cada criança, possibilitando o desenvolvimento de traços importantes na personalidade da criança e a sua capacidade de submeter às regras da brincadeira.

Palavras-chave: Psiquismo. Brincar. Imaginação.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. V. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. , 1979.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY , L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

_____. **Vigotskii: La imaginación y El arte em la infância**. Madrid. Espanha, Ediciones Akal S.A, 1990.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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



O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grupo de trabalho ou Simpósio: GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Jennifer Rafaela Serafim Ferezin¹
Bárbara Vieira Macente²

A Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018), é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, que regulamentam quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

O Brincar heurístico, FOCHI (2018), mas especificamente o cesto de tesouros e o jogo heurístico abraçam os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018), de forma ampla, explorando a todo o momento com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos, demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.).

Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas

¹ Professora do Curso de Pedagogia. Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar. Centro Universitário Uniamérica. E-mail: jenniferferezin@gmail.com.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Centro Universitário Uniamérica. E-mail: barbimacente@gmail.com.



geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade.

O Brincar Heurístico como uma abordagem na qual o adulto é apenas espectador, onde ele observa o brincar da criança sem interferir de forma desnecessária no processo de descoberta das crianças, é uma abordagem que incentiva a curiosidade da criança, permitindo explorar, interagir, escolher e tomar posse de objetos e suas propriedades e possibilidades, assim, quando falamos do brincar heurístico a proposta é fornecer matérias com os quais a criança muitas vezes não tem contato, de várias texturas, tamanhos, enfim, matérias naturais e não estruturados, isto é, que não possui uma única finalidade ou forma de brincar, permitindo novas experiências.

O Cesto de Tesouros e o Jogo Heurístico passaram por 3 etapas para serem concluídos sendo elas, a pesquisa, a elaboração e a construção.

Os materiais escolhidos para a construção do cesto de tesouros e jogo heurístico tiveram como base de pesquisa no livro, O brincar heurístico na creche, FOCHI (2018).

Para o Cesto de tesouros observamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro dos campos de experiências de 0 a 3 anos, Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018), para proporcionar um brincar mais prazeroso.

Na construção do Cesto de Tesouros contamos com os seguintes materiais: rolinhos de papelão, caixinhas de papelão de produtos diversos, caixa de ovos, caixinha de madeira, alguns blocos de diversas formas de madeira, corda, tecidos, pinhas, argolas de metal, madeira e rolhas.

Após a construção e organização do material, resta colocar no centro de um determinado espaço, no qual, as crianças possam brincar. Como forma de registro da prática se faz necessário utilizar, fotos sem flash para que não tire a atenção da criança, diário de bordo ou o próprio relato das crianças após terminarem de brincar, essas formas de registros podem ser utilizadas em todas as etapas.

Para o Jogo heurístico, destinado às crianças pequenas (4 a 5 anos) os objetos escolhidos foram: rolinhos de papelão, caixinhas de papelão de produtos,



caixa de ovo, alguns blocos de diversas formas de madeira, corda, tecidos de tamanhos diferentes, pinhas, argolas de metal e madeira, rolhas, potes de plástico de tamanhos diferentes e conchinhas. O jogo heurístico promove a investigação das relações de cada brincar, sendo a própria criança protagonista da sua brincadeira.

O resultado final foi muito satisfatório, já que, com ele buscamos materiais que fizessem com que as crianças descobrissem várias coisas durante o seu brincar, como, empilhar blocos de madeira, ou que uma colher pode fazer som se bater no pote, e que esse som é diferente se bater a colher no bloco de madeira, e claramente a criança descobrirá muito mais por si mesma com a proposta do brincar heurístico.

Diante disso, percebemos o quão importante é a Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, através do professor mediador e potencializar, o brincar proporciona um aprendizado prazeroso e significativo para a criança.

Palavras-chave: Brincar heurístico. Educação Infantil. Desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 15 nov. 2020.

FOCHI, P. (Org). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.



O CORPO E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Grupo de trabalho: GT1 – EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esmirna Silva Rezende Machado¹
Hudday Mendes da Silva²
Maria Aparecida Dias³

1 INTRODUÇÃO

Acredita-se na aprendizagem das crianças como algo que ocorre de forma integrada com o seu meio e como interage com o mesmo, dessa forma, Le Boulch (2008) ressalta que, a criança por meio de sua ação no mundo exterior conquista a unidade e a coerência de sua pessoa corporal, psíquica e social. Com isso, o presente trabalho objetivou analisar a relação do corpo e do lúdico desenvolvido na educação infantil, nas práticas docentes e na aprendizagem da criança.

Acreditamos, em especial na potência da Educação Infantil nos primeiros anos de vida de uma criança, que para Libâneo (1992), se dá a partir do contato oficial da criança com a sociedade em seu ingresso na escola. É por meio da escola que a criança deixa sua família para enxergar e perceber outras pessoas, ampliando seu conhecimento de mundo, além de sua família. Por isso entendemos que o papel da escola no aprendizado da criança é de extrema importância, pois é um lugar onde acontecem relações sociais mais intensas, em situações de cooperação, de conflito, o que irá auxiliar de forma significativa em seu desenvolvimento.

¹ Mestra em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN.

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.



2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa caracterizou-se como sendo uma revisão bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003), com produções nacionais vinculadas ao banco de dados do Portal de Teses e Dissertações (CAPES), portal SCIELO e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no período de 2014 a 2020.

Para seleção das pesquisas relevantes ao estudo, utilizamos as seguintes palavras-chave: corpo, lúdico e educação infantil, considerando os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa.

Os procedimentos de seleção e leitura das produções foram, estar em português, após uma leitura inicial dos títulos, resumo e palavras-chave dos trabalhos, como também trabalhos completos que apontem para as temáticas pesquisadas, leitura completa dos trabalhos selecionados. Após busca, encontrou-se a princípio 901 trabalhos, que após verificação dos critérios de inclusão, foram analisados ao final oito trabalhos, sendo sete dissertações e uma tese.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a leitura/análise dos trabalhos identificou-se que três apresentaram concepções de corpo como forma de aprendizagem na educação infantil e como os docentes lidam com as estratégias metodológicas para tal processo de aprendizagem, contribuindo no entendimento sobre a corporeidade na educação infantil, onde os corpos se comunicam e precisam dessa ligação um do outro. Dessa forma, enfatizando a importância do professor preparado para propiciar às crianças uma educação baseada na condição de aprendizagem de cada uma, considerando-as singulares e com características próprias.

Em relação aos outros cinco trabalhos, destacamos em comum o brincar das crianças, tendo em vista que a criança vive experiências impregnadas de representações, sejam corporais, plásticas, orais e escritas, nas brincadeiras. Além disso, o uso de simbolismo emerge na ludicidade presente na interpretação e representação de mundo em situações vividas através do brincar.



Em diálogo com o que foi destacado, Santos (1997, p. 11) aponta que “Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, [...], mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade [...]”. Para Fortuna (2014), o professor também deve saber intervir nas brincadeiras de seus educandos, de modo provocativo e desafiador, com diferentes expressões de linguagem: corporal, musical e a escrita.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos então, que educar e cuidar não se trata apenas de uma tarefa que se realiza de qualquer jeito, pois ambas as ações implicam em várias competências do educador infantil, sendo necessário compreender a importância que a educação infantil possui na vida de uma criança, pois acreditamos que seja a base para toda a educação.

Outro ponto que discutimos durante a análise, é referente à afirmação dos professores sobre a importância das atividades lúdicas na educação infantil, onde o brincar é colocado como um fato essencial no processo de ensino-aprendizagem da criança, contribuindo para o entendimento sobre desenvolvimento da criança, o seu, se expressar, pensar e criar de forma livre, considerando suas necessidades.

Percebemos, o quanto é necessário construir um ambiente voltado ao atendimento institucional à criança na educação infantil, com o objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento envolvendo temas que estejam relacionados a realidade dos educandos, garantindo assim, fundamentos básicos para o desenvolvimento, afetivo, cognitivo, motor e social, de forma integrada e através de um olhar crítico sobre a criança, partindo da interpretação das relações sociais em que elas estão inseridas e, da compreensão de mundo vivido.

Palavras-chave: Educação Infantil. Corpo. Lúdico. Aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. In: **Pedagogia do brincar** / HORN, Claudia Ines *et al.*. Porto Alegre: Mediação, 2014.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE BOULCH, Jean. **O corpo na escola no século XXI: Práticas corporais**. Tradução: Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **O lúdico na formação do educador**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.



NEI

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



O ENSINO DE GEOMETRIA NA SALA DE AULA DE CRIANÇAS PEQUENAS

Maria Marcilene Melo
Universidade Federal do Pará
e-mail: maria.melo@iemci.ufpa.br
Arthur Gonçalves Machado Júnior
Universidade Federal do Pará
e-mail: agmj@ufpa.br

RESUMO: O presente trabalho versa sobre a relevância do ensino da geometria na sala de aula de crianças pequenas, considerando os vários fatores que devem ser pensados na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil. Por entendermos que na atual conjuntura ainda é comum encontramos ações pedagógicas, com atividades restritas, no qual, trabalha-se apenas com desenhos, pinturas, recorte e colagem das figuras geométricas. Dessa forma visa identificar maneiras de trabalhar este objeto de conhecimento, considerando as especificidades da Educação Infantil. Assim este estudo foi edificado sobre bases teóricas a partir de estudo qualitativo de cunho bibliográfico. Portanto, as práticas pedagógicas, trilham caminhos de transformações inovadoras, e exigem que os professores reflitam a respeito de seu fazer pedagógico possibilitando torna-se agentes de reflexão de sua própria prática educativa, além, de promover saberes significativo.

Palavras-chave: Educação Infantil, Geometria, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular -BNCC/2018, denomina crianças pequenas o grupo de faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, inserido na Educação Infantil, etapa da Educação Básica. Nesta etapa devem-se promover interações e brincadeiras que permitam as crianças conhecer: traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; dentre outros aspectos que compõem a formação das crianças nesse nível de escolarização (BRASIL, 2018). Tais especificidades nos permitem pensar que o papel do professor é o de propor ambientes de ensino-aprendizagem capazes de auxiliar as crianças a adentrar no mundo dessas práticas com intuito de explorá-las e na medida do possível aprofundá-las, levando-as a perceber que tais objeto de conhecimento estão presentes em suas realidades (MUNIZ, 2013). Diante desse contexto, o ensino da geometria, não deveria estar restrito às tarefas de nomear figuras, como normalmente descrito em narrativas de



NEI

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



professores desse nível, mas voltado para o desenvolvimento das competências espaciais que as crianças pequenas necessitam desenvolver para subsidiar estudos futuros (SMOLE, 2000). Nesse sentido, este artigo se organiza em torno da seguinte questão: quais as possibilidades de ensinar geometria na sala de aula de crianças pequenas, de forma a favorecer o desenvolvimento de competências espaciais desse nível de ensino segundo a BNCC? Com o propósito de identificar práticas de sala de aula, referentes ao ensino de geometria, capazes de orientar o trabalho com esse objeto de conhecimento, segundo os pressupostos expressos na BNCC para a Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo baseia-se numa abordagem qualitativa (MINAYO, 2007) de cunho bibliográfico, onde focaremos prioritariamente nos trabalhos que se referem as práticas de sala de aula que apresentam relação com o ensino de geometria na Educação Infantil, identificando maneiras de ensiná-la para crianças pequenas, com foco nas competências espaciais, expressas na BNCC, as quais focalizam a capacidade do indivíduo de transformar objetos em seu meio e orientar-se em meio a um mundo de objetos no espaço (SMOLE, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando temos um ensino de geometria voltado para a sala de aula de crianças pequenas, é fundamental que seja planejado com base nas interações e brincadeiras. Além disso, o mesmo não deve ser alicerçado apenas no trabalho com as figuras geométricas; mas na relação delas com o ambiente de vivência da criança. Dentre as possibilidades disponíveis para o trabalho com a geometria na sala de aula de crianças pequenas, defendemos aqueles que favorecem o desenvolvimento de competências espaciais, com atividades que venham



NEI

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das Infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



ampliar as habilidades relacionadas aos espaços bi e tri dimensionais, os movimentos corporais com comandos pré estabelecidos, deslocamentos no espaço, assim como as possibilidades das crianças manipularem e observarem os objetos bi e tridimensionais, prática cotidianas mediados pela investigação e pela mediação entre as crianças e professor, pois, entendemos que tal cenário pode ser capaz de proporcionar com que as crianças descubram formas e estabeleçam diferenças e observem dimensões geométricas planas e espaciais. De acordo Lorenzato (2004), o trabalho com geometria na educação infantil deve se iniciar com atividades que desenvolvam noções de aberto/fechado; dentro/fora; direita/esquerda; acima/abaixo; frente/atrás; deslocamento e movimento, entre outros. Portanto, a dinâmica da sala de aula deve ser o fio condutor para o desenvolvimento de ações práticas que favoreçam o desenvolvimento das crianças pequenas para auxiliar na construção de habilidades futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as possibilidades de trabalhar com a geometria na sala de aula de crianças pequenas, encontra-se a que favorece o desenvolvimento de competências espaciais, a qual não está restrita apenas à nomeação de figuras, mas com a transformação do objeto em seu meio. Para tanto, faz-se necessário desenvolver práticas inovadoras que venham favorecer a construção do ensino da geometria de forma significativa. Assim, ações dos professores de Educação Infantil, precisam ser planejadas a partir de uma visão holística, que busque a estimulação da criatividade, da exploração das diferentes formas e espaços, e que garantam os direitos e objetivos de aprendizagens das crianças.

REFERÊNCIAS

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



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



LORENZATO, Sérgio. **Formação inicial e continuada do professor de Matemática – Anais do VII Encontro Paulista de Educação Matemática.** São Paulo: USP, 2004.

MUNIZ, A.S.R. **Geometria na Educação Infantil.** Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7220_5552.pdf

SMOLE, K.C.S. **A matemática na educação Infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.



TESTE DE NÍVEL DE ESCRITA: CAMPO DE POSSIBILIDADES

GT1 – EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Jéssica Élen Saldanha de Amorim¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, je107676@gmail.com

Clara Maria da Silva²

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, claramaria@alu.uern.br

Karolaine Melo de Almeida³

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, karolainemelo@alu.uern.br

1 INTRODUÇÃO

No Brasil os estudos sobre a psicogênese da língua escrita surgem como uma revolução conceitual a partir da década de 80, com foco no desenvolvimento do ensinar e aprender, objetivando compreender os processos de aprendizagem da criança para aquisição da leitura e escrita. Nesse sentido, a psicogênese da língua escrita, se trata de uma pesquisa e não de um método, possuindo níveis e hipóteses, que são categorizados segundo Ferreiro e Teberosky como: Pré-silábico; Intermediário silábico; Hipótese silábica; Hipótese silábico-alfabética; Hipótese alfabética.

Com base nesses níveis e hipóteses da linguagem escrita, esta produção surge em decorrência de pesquisas e estudos realizados pelas autoras na disciplina de Alfabetização e Letramento, que compõe a grade curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Dessa forma, possui o objetivo de analisar os possíveis indícios que nos fazem evidenciar o nível de alfabetização de uma criança chamada Maria.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O estudo busca analisar por meio de um teste de nível, as características representadas na escrita de uma criança. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois se objetiva em um fenômeno que ocorre com um indivíduo em desenvolvimento, estudando as suas particularidades (GIL, 2002). Possui um caráter exploratório pois, os procedimentos realizados para coleta de dados e análise, explora os possíveis indícios do nível e/ou hipótese da escrita, no qual, a criança se encontra. Atrelado a isto, possui caráter exploratório, visando propor uma análise acerca de um problema (GIL, 2002).

¹ Graduanda do curso de Pedagogia e bolsista do Programa de Educação Tutorial. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

² Graduanda do curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

³ Graduanda do curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.



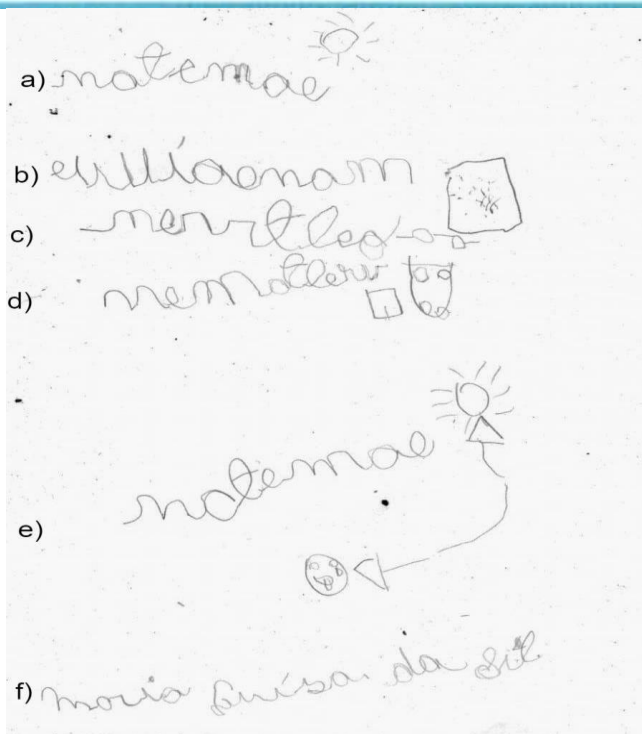
Nesse sentido, o teste de nível de escrita, foi realizado com Maria Luísa da Silva Frota de 5 anos e 03 meses, ela obteve o primeiro contato com o ambiente escolar ao ingressar maternal em 2017, com 1 ano e 6 meses de idade, permanecendo no maternal em 2018, em 2019 fez o infantil I e em 2020 se encontrava matriculada no infantil II. As palavras selecionadas para Maria escrever, se totalizaram em 4 palavras e uma frase, organizadas em monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo, do mesmo grupo semântico: praia, elas escolhidas, por Maria se familiarizar com o tema, que faz parte do seu contexto social, permitindo a associação das palavras: Sol, Sunga, Biquíni e Areia. Depois, foi pedido que formasse uma frase a partir dessas palavras, ela escolheu “O sol é muito quente” e por fim escreveu seu nome completo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização do teste, Maria utilizou letras para escrever as palavras ditadas. Por esta razão, é perceptível que ela se encontra no nível pré-silábico, mesmo fazendo uso apenas das letras que conhece, ou seja, aquelas que pertencem ao seu nome. A fase pré-silábica é o primeiro nível do processo de alfabetização e é caracterizada pela diferenciação que a criança começa a fazer entre o que é desenho e o que é escrita, é nesse nível que nasce a ideia da escrita como objeto substituto. Não existe nessa fase uma escrita convencional, mas tentativas da criança de distinguir o icônico do não-icônico.

Apesar de conseguir entender a diferença entre o desenho e a escrita, Maria ainda usa o desenho como forma de representação da palavra, especialmente quando sente dificuldade para lembrar das letras, na figura 01, na letra e) quando precisa escrever a frase “O sol é muito quente”, ela desenha o sol e uma seta apontando para um rosto transpirando. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p.194): “[...] no mesmo nível, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido.”

Figura 01 - Resultado do teste de nível: pré-silábico



Fonte: arquivo pessoal

a) Sol; b) Biquíni; c) Areia; d) Sunga; e) O sol é muito quente e f) Maria Luísa da Silva Frota

Após concluir sua escrita, foi pedido a Maria que fizesse as leituras dessas palavras e frase, ela fez apenas uma leitura global, sem sinalizar as letras, demonstrando que ainda não faz a associação entre letra e som. Por fim, ao escrever o seu nome completo, ao chegar em um certo momento ela afirmou que faltava algumas letras do nome “Silva” e do sobrenome seguinte “Frota”. Porém, não lembrava. Foi possível verificar que as características da escrita de Maria possuem semelhanças com a escrita convencional, ou seja, o grafismo já é definido. Além disso, foi possível detectar a importância do conhecimento das palavras, com objetos que estejam no seu contexto social.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta produção foi de suma importância para as discentes, tendo em vista contribuir significativamente no processo de ensino aprendizagem para o fazer docente, uma vez que, estaremos atuando na etapa da Educação Infantil e Ensino fundamental, além da necessidade de sabermos identificar as características que envolvem a escrita das crianças e no tocante ao estudo das autoras Ferreiro e Teberosky, as contribuições são imensuráveis e o teste possibilita entender de forma ativa como se dá a psicogênese da língua escrita.

5 REFERÊNCIAS



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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



O PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DE UMA SESSÃO DE LEITURA

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Noemi Firmino de Souza Dantas¹
Marianna Carla Costa Tavares²
Manoilly Dantas de Oliveira³

Entendemos a literatura como arte da palavra (AMARILHA, 2009) e como uma oportunidade dos leitores conhecerem outras realidades, vivenciando empatia, identificação e reflexões. Em conformidade com Costa (2007) a literatura versa sobre temas importantes para cada sociedade/contexto, não apenas relatando sobre determinado assunto, mas trazendo a mudança em seu seio, por exemplo a luta de minorias contra os padrões de opressão. A presente proposta de trabalho tem como objetivo analisar uma sessão de leitura com o livro de literatura infantil, ressaltando a importância do planejamento por parte do docente. Compreendemos que o diálogo sobre a história, a formulação de hipóteses, a observação de imagens, entre outros, são elementos importantes a serem considerados na leitura de literatura. Nesse sentido, corroboramos com Freitas e Lopes (2012) quando compreendem que as reações das crianças revelam contribuições de ordem afetiva e cognitiva provenientes da escuta de histórias. Para o planejamento da sessão de leitura, adotamos o livro *Malala e seu lápis mágico* (YOUSAFZAI, 2018) que foi lido com 24 crianças do último nível da educação infantil. A produção de Malala Yousafzai é inspirada em sua própria história, narra as vivências que ela teve enquanto criança e menina paquistanesa ao enfrentar a repressão do Talibã e a proibição de estudar por ser mulher. Nesse livro, ela remonta sua história, começando pela infância e apresenta ao leitor, com uma linguagem lúdica e cheia de magia, como ela desejou um lápis mágico para mudar o mundo e acabou conseguindo. Essa leitura possibilita a criança enxergar a importância de lutar contra aquilo que a oprime, inspira meninas a compreenderem que estão dentro de um sistema que as deixam à margem, mas que podem lutar por seus direitos, assim como Malala o fez e enxergar com naturalidade as mulheres muçulmanas, respeitando suas escolhas e cultura. Para a nossa realidade ocidental,

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

² Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFRN). Professora titular na Educação Infantil.

³ Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora substituta do Núcleo de Educação da Infância (NEI CAP- UFRN). Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFRN).



ainda mais especificamente no Brasil, essa história pode possibilitar que as crianças voltem o seu olhar para uma questão importante, a educação como direito de todos além do conhecimento de uma cultura diferente da brasileira. A sessão de leitura foi planejada nos moldes da metodologia de andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995) que se organiza em três etapas: a) a pré-leitura (atividades que mobilizam os conhecimentos prévios dos leitores, que motivam e preparam para a leitura); b) leitura do texto/obra; c) pós leitura (atividades pensadas para aprofundar a discussão e consolidar conhecimentos acerca do que foi lido). É importante ressaltar que a docente, mediadora da intervenção, foi aluna de um minicurso que discutiu sobre as potencialidades da literatura infantil, sobre a necessidade do planejamento da leitura de literatura, entre outros temas. Como forma de consolidar os conhecimentos compartilhados no minicurso, foi realizada a elaboração e implementação de uma intervenção com livro de literatura infantil, considerando a andaimagem. Percebemos que as crianças participaram ativamente do momento da leitura, levantando hipóteses sobre os possíveis acontecimentos da história, fazendo questionamentos e relacionando a narrativa às situações cotidianas já vivenciadas por elas. Esse envolvimento possibilitou protagonismo por parte das crianças para comentar e discutir o livro lido. Também evidenciou a importância do planejamento da leitura de literatura, pois foi somente por conhecer a obra que a docente foi capaz de mediar com perguntas, destacando aspectos importantes do livro, além de aprofundar as colocações trazidas pelas próprias crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura infantil. Planejamento. Andaimagem.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

COSTA, Marta Maria da. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: IBPEX, 2007.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. LOPES, Maria do Carmo Fernandes. Você concorda com o personagem? Vamos discutir? Relações interativas em discussão de histórias mediadas pelo professor. In: AMARILHA, Marly. **Educação e leitura: novas linguagens, novos leitores.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. **A experiência de leitura com andaimes:** uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. Reading, v. 29, n. 1, p. 29-34, abr. 1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/Programa de Pós-graduação em Educação – UFRN).



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



YOUSAFZAI, Malala. **Malala e seu lápis mágico**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018. 44 p.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



O TEMA DE PESQUISA E OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS

Edla C. S. C. da Silva/ UFRN
edlasarmento@gmail.com

GT: Educação Infantil e Práticas Pedagógicas

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem o objetivo de compreender o processo de ensino e aprendizagem de crianças de 2 e 3 anos a partir da metodologia do Tema de Pesquisa, focando na construção do tema a partir dos conhecimentos prévios das crianças e os modos como eles se manifestam dentro do tema na Instituição de Educação Infantil.

Tais conhecimentos são parte das experiências, vivências e interações que a criança estabeleceu em outros contextos e serão somadas as descobertas que farão na Instituição de Educação Infantil. KRAMER (2003), ressalta que as crianças significam e atribuem sentido a tudo que é apresentado a elas e, por vezes, (re)significam um conhecimento.

A infância é o cenário que permeia todo o tempo de ser criança. Para Kramer, ela “é determinada historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade” (2003, p. 19). Compreendemos criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, (...) constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 11), logo, transforma e é transformada pelo meio em que vive.

Por existir diversas infâncias, os conhecimentos e experiências de cada sujeito são únicos, a depender do contexto em que estão inseridos e como vivenciam as experiências.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



O locus de pesquisa foi o NEI-CAP/UFRN, sendo uma pesquisa de natureza qualitativa, de estudo de caso, viabilizando um aprofundamento e conhecimento mais amplo e detalhado do contexto observado, com fundamentação teórica baseada nos estudos de Kramer (2003), Brasil (2010), Freire (1989) e Coscarelli (2014), Vigotski (2007) e Leontiev (1987).

DESENVOLVIMENTO

As crianças estão imersas em uma fase da vida que acontece em parte na Instituição de Educação Infantil, onde as experiências vividas se somam as que ocorrem no seu meio familiar. Desse modo, a Instituição exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, criando oportunidades de aprendizagens, trocas, interações, vivências e descobertas.

A Educação Infantil tem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, eixos que caracterizam a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram. No trabalho com o Tema de Pesquisa no NEI tem-se claro o papel fundamental da brincadeira na vida das crianças e no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (2007) e Leontiev (1987) já apontavam a brincadeira como marca essencial da infância e atividade principal da criança, aquela que impulsiona o seu desenvolvimento.

As crianças de 2 e 3 anos, além de muito expressar por meio da brincadeira, estão em uma fase em que a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral é muito marcante. Pelo fato dessa linguagem ainda estar em construção, a manifestação dos conhecimentos prévios ocorre por meio de outras linguagens, as corporais e não verbais, como brincadeiras e desenhos. Coscarelli (2014), defende a ideia de que conhecimentos prévios são os saberes ou informações acumuladas na mente que podem ser resgatadas quando houver necessidade.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



Por meio do Tema de Pesquisa, as crianças são levadas a construir suas próprias respostas sobre as inquietações levantadas. O professor exerce um papel de mediador do processo, ajudando na construção de relações e reflexões sobre o tema em questão.

Como toda criança chega aos espaços escolares dominando algum tipo de conhecimento, Freire (1989) nos diz que ela já traz consigo uma bagagem de conhecimento, proveniente do meio social que a cerca, ou seja, está em interação com o mundo e elaborando conhecimentos. Dessa forma, o Tema de Pesquisa trabalha na perspectiva de possibilitar que as crianças façam relações, que compreendam que os conhecimentos de um tema podem relacionar-se aos de outro, mesmo que de modo inconsciente.

CONCLUSÃO

Compreendermos que toda criança carrega consigo uma gama de vivências e experiências que permitem que o conhecimento seja internalizado e significado por cada uma como sujeito interativo e pensante, que a todo instante atribui sentido e (re)significa o conhecimento a que tem acesso.

Na metodologia de Tema de Pesquisa os conhecimentos prévios das crianças são trazidos para as discussões, se apresentando por meio de múltiplas linguagens, nas interações que acontecem em diferentes situações e espaços em que são levadas a refletirem e exporem o que pensam e o que as inquietam. Assim estão presentes em todo o percurso do tema, a voz da criança permeia todo o processo de descoberta que o tema provoca.

O contexto social e cultural em que a criança está imersa contribui para a construção dos conhecimentos prévios. Diante das vivências as crianças adquirem saberes que mais tarde vão sendo acionados para solucionar alguma questão ou comunicar uma situação. O papel do professor é essencial no momento da



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



percepção dos conhecimentos prévios, olhar atento e escuta sensível são fundamentais.

Palavras-chave: Conhecimentos Prévios. Criança. Tema de Pesquisa.

REFERÊNCIAS

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

COSCARELLI, Carla Viana. **Conhecimentos prévios na leitura**. Verbetes. In: Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte, MG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br> Acesso em: 28 out. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O TESTE DE NÍVEL COMO RECURSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Grupo de trabalho 1: EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Kévila Walêssa Galdino da Silva¹
Thaise Maiara Rodrigues Gama²
Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva³

1 INTRODUÇÃO

Na história da alfabetização no Brasil, o período republicano é marcado pela valorização da leitura e escrita, que passaram a ser consideradas um meio para o progresso. Assim, o ensino delas tornou-se uma das funções fundamentais da escola. No entanto, segundo os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA (2016), 54,73% dos alunos, concluintes do 3º ano do ensino fundamental, apresentam insuficiência na leitura; e 33,95% demonstram um nível insatisfatório de escrita (MEC, 2019). Nesse sentido, o presente trabalho aponta as noções da psicogênese da língua escrita, como válidas para o aprimoramento das práticas alfabetizadoras.

Utilizando como aporte teórico os estudos de Campelo (2015) e Ferreira (1985), essa pesquisa objetiva destacar o teste de nível como ferramenta proveitosa na identificação de dificuldades apresentadas no processo de alfabetização. Pois, conhecendo o nível no qual a criança se encontra, o professor pode redirecionar a sua prática pedagógica para corroborar com o desenvolvimento dos discentes.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, possuindo caráter qualitativo, vez que “[...] é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa” (GIL, 2002, p. 141). Além disso, para embasar a análise dos resultados do teste, foi necessário uma pesquisa bibliográfica, a qual, segundo o autor, requer a utilização de materiais já elaborados, como livros e artigos.

A aplicação foi desenvolvida com Cecília, criança de cinco anos, estudante da rede privada de ensino. Primeiramente, foi solicitado a escrita de quatro palavras. Em seguida, a elaboração de uma frase utilizando uma delas. Por fim, requisitou-se a escrita do seu nome, bem como a leitura do que foi escrito.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - FE e bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

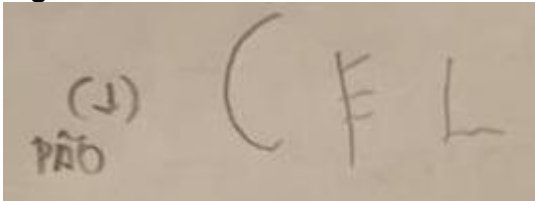
² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - FE e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - FE e bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.



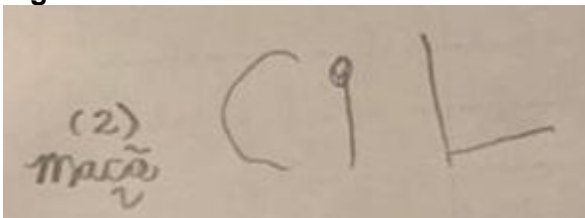
A psicogênese considera a existência de três momentos centrais na evolução da escrita: icônico e não-icônico; intra-figura e inter-figura; e a fonetização da escrita. (FERREIRO, 1985). Fundamentando-se nessas noções, foi realizada a análise do teste apresentado abaixo:

Figura 1



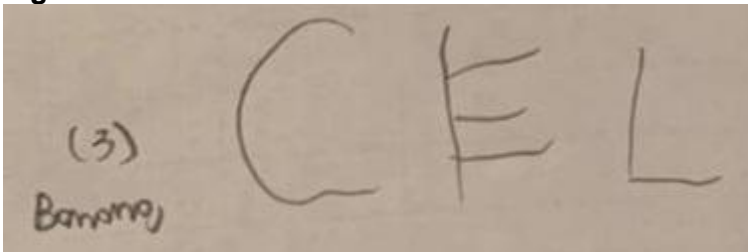
Fonte: arquivo pessoal (2021)
Nota: tentativa de escrever 'pão'

Figura 2



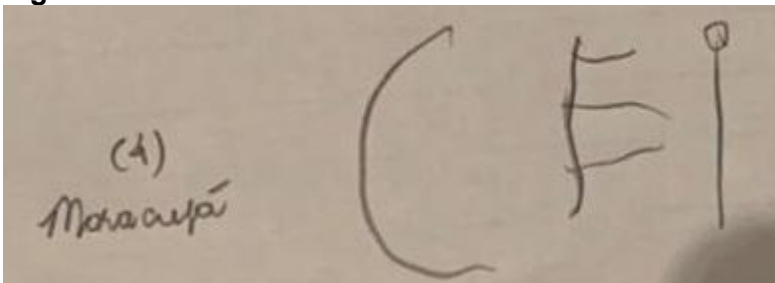
Fonte: arquivo pessoal (2021)
Nota: tentativa de escrever 'maçã'

Figura 3



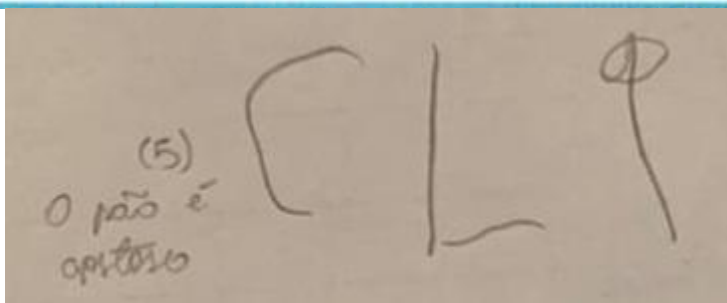
Fonte: arquivo pessoal (2021)
Nota: tentativa de escrever 'banana'

Figura 4



Fonte: arquivo pessoal (2021)
Nota: tentativa de escrever 'maracujá'

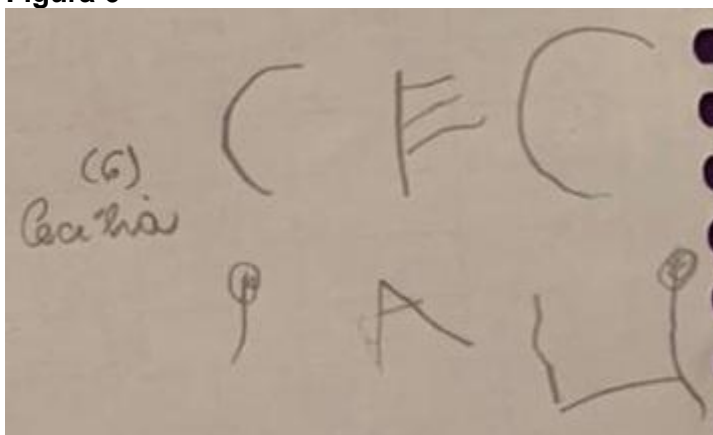
Figura 5



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Nota: tentativa de escrever 'o pão é gostoso'

Figura 6



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Nota: tentativa de escrever 'Cecília'

Após a realização do teste, percebeu-se que a criança: tenta escrever algumas letras, apresentando aspectos gráficos; não relaciona a escrita com a fala das três palavras; repete as mesmas letras; só considera palavras quando existem no mínimo três letras; possui a percepção da necessidade de variar as letras ou a organização delas para que seja possível entender o que foi escrito e diferenciar os sentidos das escritas.

Partindo dos resultados expostos, acredita-se que Cecília está no segundo grande período da alfabetização, caracterizado por Ferreiro (1985) como “[...] a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos) [...]” (FERREIRO, 1985, p.10). No primeiro deles, *intra-figura*, a criança passa a perceber que as palavras possuem um mínimo de letras (normalmente três) para ser possível ler o que foi escrito. No segundo, intitulado como *inter-figura*, se estabelece a necessidade não só de uma quantidade mínima de letras, mas uma variedade interna entre elas e em suas posições. Cecília apresenta características de ambos.

Campelo (2015) explica que a não associação entre a escrita e o som das palavras ocorre porque “[...] suas produções ainda não estão reguladas por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros [...]” (CAMPELO, 2015, p. 198). No mais, as pesquisadoras atribuem a repetição de letras, ocorridas durante o teste, à familiaridade da criança com elas, por comporem seu nome.

4 CONCLUSÕES



Os resultados obtidos apontam que o teste de nível pode ser um recurso útil na otimização das práticas educativas, vez que possibilita o reconhecimento da situação do sujeito no seu processo de alfabetização. Ciente disso, o professor pode adequar suas atividades a fim de suprir as necessidades constatadas na análise dos resultados da testagem.

Entretanto, para utilizar esses fundamentos, é preciso compreender que as crianças possuem seus próprios sistemas de raciocínio e organização. Seu processo de alfabetização evolui progressivamente, ganhando novos critérios para possibilitar a leitura das marcas gráficas.

Por fim, ressalta-se que a presente pesquisa se limita a um estudo de caso. A utilização desse recurso em sala de aula requer a desconstrução das práticas tradicionais de ensino, além de mais tempo e atenção, dado que abrangeria várias crianças simultaneamente, considerando aspectos quantitativos e qualitativos.

Palavras-chave: Psicogênese da língua escrita. Desenvolvimento da leitura. Evolução da escrita.

5 REFERÊNCIAS

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Psicogênese da língua escrita:** referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. Revista Educação em Questão, Natal, v. 53, n. 39, p. 186-217, set./dez. 2015.

FERREIRO, Emilia. **A representação da Linguagem e o processo de alfabetização.** Cad. pesq. São Paulo (52): p. 7 - 17, 1985.

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

Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.



O TRABALHO COM PROJETOS NA PRÉ-ESCOLA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS ACADEMICAS

GT1 - Educação Infantil e práticas pedagógicas

Indira Aparecida Santana Aragão Favareto
Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.
indyra_sa12@hotmail.com¹

O presente artigo buscou realizar um mapeamento bibliográfico das publicações apresentadas na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a contribuição do trabalho com projetos na pré-escola. O mapeamento foi realizado utilizando o período de 2009 a 2019 e que teve como critério a promulgação das DCNEI(2009). Foram encontradas apenas quatro pesquisas que abordam sobre a temática, que indicam o trabalho com projetos como uma alternativa de organização da prática pedagógica na educação infantil e conseqüentemente na pré-escola.

Palavras-chave: Trabalho com projetos. Pré-escola. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo investigar por meio do mapeamento bibliográfico, o que as pesquisas revelam sobre a contribuição do trabalho com projetos na organização da prática pedagógica da pré-escola. Optou-se como base dados para essa investigação a Biblioteca Digital de teses e dissertações (BDTD) no período de 2009 a 2019 tendo como critério a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNEI (2009).

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2009) aprovada no ano de 2009 por meio da resolução CNE/CEB nº 5/2009, foi considerada como um marco legal que permitiu uma nova configuração da educação brasileira, embora tenhamos avançado na legislação sabemos que existe um descompasso entre o proposto e o vivido nas práticas pedagógicas na pré-escola, tendo em vista que esta etapa de ensino se constituiu utilizando o Ensino Fundamental como exemplo pedagógico para suas práticas. Oliveira (2011) afirma que a “educação compensatória” desenvolvida na pré-escola por volta de 1970, organizava propostas

¹ Pedagoga e mestre em educação-Unesp Presidente Prudente, desde 2016 é professora de educação infantil na rede municipal de Presidente Prudente, em 2021 encontra-se afastada do seu cargo.



que visavam o preparo para a alfabetização, pois as crianças de baixa renda eram consideradas deficientes culturais, o que culminou em práticas preparatórias e uma visão assistencialista da educação.

Ao considerar as DCNEI (2009) como documento mandatário e que norteia a construção das práticas e propostas pedagógicas na Educação, compreendemos a necessidade de refletir sobre ações no interior das instituições que sejam coerentes com a concepção de criança proposta no documento. Deste modo, consideramos o trabalho com projetos como uma alternativa pedagógica que possibilita à criança e professor serem autores do percurso de aprendizagem. Barbosa; Horn (2008) salientam que os projetos podem qualificar nossa prática pedagógica.

Nesse sentido, a fim de revelar e discutir o que as pesquisas acadêmicas revelam sobre o trabalho com projetos na pré-escola realizou-se um levantamento dos trabalhos publicados na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), utilizando como critério de busca a promulgação das DCNEI (2009) o período contemplado foi a última década de pesquisas de 2009 a 2019, foram utilizados como descritores primeiramente os termos: trabalho com projetos/pré-escola obtendo um total de 138 artigos encontrados, porém apenas dois que tratavam da temática estudada, posteriormente optou-se pelos descritores: trabalho com projetos/ educação infantil como possibilidade de ampliar os resultados, desta busca foram encontrados 559 trabalhos porém apenas dois que tratavam especificamente da temática, além dos outros dois trabalhos já revelados na busca anterior, deste modo totalizou-se em quatro trabalhos encontrados que abordam sobre o trabalho com projetos na educação infantil, configurando-se em quatro dissertações e uma tese sobre o tema pesquisado, ressaltamos que as pesquisas encontradas utilizam o termo educação infantil nas palavras chaves de suas pesquisas e não apenas o termo pré-escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento realizado na BDTD resultou em quatro trabalhos, sendo uma tese e três dissertações, deste modo destacamos que ainda existem poucas pesquisas sobre essa temática. Inicialmente foi realizada a leitura dos resumos das pesquisas, sendo que as mesmas apresentam como ponto em comum a constatação que o trabalho com projetos se constitui uma alternativa significativa de organização da prática pedagógica na educação infantil e conseqüentemente na pré-escola e que articula as experiências das crianças com os saberes científicos construídos pela humanidade.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas encontradas dialogam com nossas argumentações iniciais e revelam a necessidade de considerar o trabalho com projetos como uma alternativa de organização da prática pedagógica na educação infantil, sendo esta uma possibilidade de considerar os princípios preconizados pela DCNEI (2009), e com isso possibilitar uma nova configuração das práticas pedagógicas na pré-escola podendo efetivar-se como proposta coerente entre o proposto legalmente e o vivido nas instituições.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



OS DESAFIOS DO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS PANDÊMICOS

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria da Conceição Lira da Silva¹
Flávia Luíza de Lira²

1 INTRODUÇÃO

Durante o período pandêmico a educação foi inserida no ensino remoto. Tendo em vista as exigências legais das Diretrizes Nacionais de 6 de outubro de 2020, publicadas para a implementação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020” (BRASIL, 2020). E cientes da especificidade da Educação Infantil, interação e brincadeira, passamos a nos questionar como o ensino remoto garantiria esses direitos.

Assim, desenvolvemos um estudo em parceria com um Grupo de pesquisa, em 2020, no estado de Pernambuco, acerca da profissionalidade docente em tempos de pandemia. A pesquisa apresentada, é um recorte na qual nosso campo de atuação foram instituições públicas municipais, da Mesorregião do Agreste-PE.

Nosso problema investigativo foi: De que maneira as experiências propostas às crianças, concretizam-se na profissionalidade docente, da Educação Infantil, em tempos de pandemia na mesorregião do Agreste de Pernambuco? E o objetivo da pesquisa foi analisar as experiências propostas às crianças pelas docentes da Educação Infantil, durante o ensino remoto.

A partir dessas premissas, estabelecemos diálogos com os marcos legais da Educação Infantil, e com autores como Freire (2006), mencionando que ser professora é assumir uma profissão, Tardif (2011) e Tozetto (2011) que discorrem sobre os saberes docentes e desenvolvimento profissional.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada a partir de um questionário *online*, no *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, para professores da região Agreste-PE. O questionário foi acompanhado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nos

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail cecalirases@gmail.com

² Doutoranda pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: prof.flavialuiza@gmail.com



quais, a adesão à pesquisa pautou-se pelo critério de estar atuando no ensino remoto, na Educação Infantil.

Após recebimento dos formulários, analisamos os dados a partir dos seguintes critérios: cinco anos ou mais na docência da Educação Infantil; estudo de disciplinas relacionados à Educação Infantil na formação inicial; e participação em formação continuada com temas relacionados a esta etapa. Inicialmente recebemos 39 formulários e após a aplicação dos critérios, chegamos aos 20 sujeitos participantes da pesquisa. Com base nos dados presentes nos questionários iniciamos nossas análises, tabulando-os a partir de duas categorias: a identidade docente na Educação Infantil e atuação docente durante a pandemia. Os achados estão sistematizados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

3 RESULTADOS

As categorias estabelecidas indicam o desenvolvimento profissional das docentes e as experiências propostas às crianças no ensino remoto.

Na primeira categoria, identidade docente, vimos que as professoras cursaram disciplinas relacionadas a Educação Infantil na formação inicial. Quanto a formação continuada, as 20 professoras haviam participado de formação relacionada a Educação Infantil, abordando temas relacionados a ludicidade, jogos, dinâmicas recreativas, brincadeiras, BNCC, Currículo, planejamento, importância da educação infantil, sequência didática, inclusão, programas formativos como PNAIC e Criança Alfabetizada.

Na segunda categoria, com relação às atividades que são desenvolvidas, as professoras consideram que propõem atividades significativas como: contação de história, reconto, músicas, matemática, jogos, brincadeiras, dinâmicas, atividades impressas, vídeos explicativos, atividades de coordenação motora grossa e fina. Os limites de atuação foram problemas de diversas naturezas, como internet fraca, limitação no material pedagógico, falta de participação dos pais. As professoras descreveram seus sentimentos com relação a esse momento atípico, acreditando que estão se superando, sendo resilientes e se reinventando, cumprindo assim o “seu papel”. Isso sinaliza que elas assumem a responsabilidade por seu fazer docente, mesmo diante das adversidades. Destacam também que sentem “Falta do contato com as crianças”, o que nos reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) que aponta como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras.

4. CONCLUSÕES

Consideramos que o fazer profissional requer uma base de conhecimentos. As professoras apontaram que estudaram temas específicos da Educação Infantil em sua trajetória formativa que repercutiu em sua prática. Mesmo sem os meios tecnológicos necessários para o ensino remoto, havia uma preocupação das docentes em promover atividades prazerosas. No entanto, compreendemos que o ensino remoto



é inadequado para a Educação Infantil, diante da dificuldade de vivência das brincadeiras e das interações entre os pares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação. Pandemia.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousar ensinar**. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, [2009].

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOZETTO, S. S. Os profissionais da educação infantil: formação e saberes. In: Pietrobon, S. R. G.; Ujii, N. T. (Orgs.). **Educação Infantil: saberes e fazeres**. Curitiba: CRV, 2011.



ROTINA ESCOLAR: RECURSO PEDAGÓGICO OU MERO DIVISOR DE TEMPO E ESPAÇO

Grupo de trabalho ou Simpósio: EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Antonio Rodrigues Sobrinho Filho¹

A rotina está presente em diversas organizações sociais inclusive no espaço educacional. A sua utilização no contexto escolar beneficia tanto educadores quanto educandos, mas para que isso venha ocorrer a organização da rotina precisa estar relacionada com o contexto pedagógico. No decorrer da história da educação infantil a rotina foi vista como algo mecânico e repetitivo, este pensamento tem sido revisto ao longo dos anos com ajuda de diversos teóricos que apontam a organização da rotina como um importante recurso pedagógico, que muito tem contribuído para o desenvolvimento da criança, além de auxiliar na organização do trabalho pedagógico do professor. Visto a importância desta temática, este artigo busca discutir as contribuições da rotina para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil partindo da vivência do estágio supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia de uma Faculdade particular do estado do Maranhão atrelada a uma pesquisa bibliográfica de renomados teóricos que discutem os benefícios adquiridos com a utilização da rotina, além de apontar elementos essenciais para a sua organização.

Palavras-chave: Rotina. Educação Infantil. Estágio. Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Discutir a temática referente à organização da rotina apresentando as suas contribuições tanto para os professores quanto para os alunos é de extrema importância, pois a mesma se faz presente independente do reconhecimento do seu uso. A rotina trata-se de uma importante ferramenta na organização das instituições de Educação Infantil, mas para isso o professor precisa estar atento às necessidades coletivas e individuais daqueles que são o foco principal da rotina, os alunos.

Este artigo trata-se de um relato de experiência realizado no período de Estágio Supervisionado na Educação infantil em uma turma de Maternal com 16

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Teologia, na Enber University Flórida (EUA), antoniopedagogoufcg@gmail.com



(dezesseis) crianças de uma escola particular de São Luís - MA, com o objetivo de identificar e analisar a organização da rotina em uma determinada instituição e também refletir de maneira geral as contribuições que a rotina oferece no processo de ensino e aprendizagem dos educadores e educandos.

O RCNEI reforça a importância de se relacionar as atividades propostas para o desenvolvimento das crianças com a organização da rotina educacional, além disso, deixa claro que a mesma precisa estar atenta as necessidades essenciais da criança. Por isso o educador ao construir a sua rotina deve sempre levar em consideração os educandos suas experiências e conhecimentos prévios e ter como resultado uma organização do trabalho pedagógico satisfatório e com resultados significativos.

Apesar de possuir alguns elementos fixos em sua estruturação a rotina não precisa ser rígida e limitada e sim flexível, onde a criança possa se situar e habituar-se aos espaços se relacionando individual e coletivamente. Visto como repetitivo e mecânico, organizar uma rotina não é tarefa fácil para o professor, mas é essencial para que a criança se sinta segura e venha a se desenvolver integralmente. Para que a rotina possa alcançar os resultados almejados pelo docente se faz necessário o reconhecimento da criança como um sujeito histórico e social, com sentimentos, curiosidades e identidade.

Diversos pesquisadores vêm apontando a importância da organização da rotina no contexto escolar, principalmente em instituições de educação infantil, apesar disso muitos educadores desconhecem o valor da utilização da rotina, este pensamento acaba descaracterizando a rotina como um recurso pedagógico transformando-a em um mero divisor de tempo e espaço sem nenhuma ação pedagógica. Além disso, a utilização da rotina de maneira incorreta ou até mesmo quando não se leva em consideração a fala da criança pode vir a prejudicar o aprendizado das mesmas.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As informações apresentadas neste artigo foram coletadas no período de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, onde adotamos a observação



participativa atrelada a uma pesquisa bibliográfica como metodologia, buscando compreender a influência da organização da rotina no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor e os benefícios que a utilização da rotina oferece aos alunos.

A turma possui 16 (dezesesseis) alunos entre 2 a 3 anos de idade, a professora era extremamente atenciosa e carinhosa com as crianças, logo no início do estágio notamos a repetição de algumas atividades diariamente e sempre seguindo uma sequência. A princípio as crianças ficavam perdidas no decorrer da realização da atividade, mas com o passar dos dias, quando já estão acostumadas começam a interagir de maneira mais autônoma.

A leitura de documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e dos seguintes autores Barbosa (2006), Oliveira (2011), Horn (2004), Dias (2010), Bilória e

Metzner (2001), Abi-Saber (1963), Proença (2004), Nicolau (1986), Warschauer (1993) e Dutoit (1995) foram essências para a construção do nosso conhecimento a respeito da temática pesquisada o que nos ajudou a identificar a organização da rotina na instituição.

No decorrer do estágio notamos no cotidiano da instituição alguns elementos característicos da rotina como, por exemplo: a roda de conversa, a hora do lanche, contação de história entre outros, ficando clara a existência da rotina na escola. Tendo feito esta descoberta começamos a observar como era definido a divisão dos horários, a interação dos professores e alunos com a sequência da rotina e como é a organização diária da instituição. Outro fator muito importante para o desenvolvimento da pesquisa foi os diálogos realizados com as docentes que nos permitiu conhecer a concepção de rotina e qual a importância que a mesmas atribuíam a organização da rotina.

Tanto os períodos de observação como a leitura de diversos teóricos citados acima foram de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa, onde buscamos compreender como a estruturação da rotina nas instituições de educação infantil, pode vir a favorecer no processo de ensino e aprendizagem do aluno, na organização do trabalho pedagógico do professor e qual a relevância atribuída pela



instituição ao uso da rotina, para que possamos entender a rotina como um recurso pedagógico e não divisor de tempo e espaço do contexto escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Bilória e Metzner (2013) a educação infantil, para muitas crianças, é o espaço de aprendizagem e socialização que permite a convivência com outras crianças, professoras, diretora, entre outros, onde a criança entre em contato com outras pessoas além do seu círculo familiar. Reconhecendo a importância da educação infantil no processo de desenvolvimento da criança, houve-se a necessidade de incluí-la como parte da educação básica.

A valorização da educação infantil e o reconhecimento dos direitos da criança só aconteceram após várias lutas, organizados principalmente pelo movimento das mulheres, onde se reivindicava a criação e ampliação das vagas em creches e pré-escolas, o que muito contribuiu para influenciar a priorização da educação infantil atualmente. (BRASIL, 2014).

O aumento do ingresso de crianças na educação infantil exige que os docentes estejam preparados e dispostos a buscar metodologias que visam facilitar o aprendizado dos discentes. A utilização da rotina como recurso pedagógico vem sendo bastante discutida entre os estudiosos da educação, pois a mesma está presente em todas as etapas da nossa vida.

Para se pensar na organização da rotina se faz necessário discutir coletivamente, levando em consideração as necessidades da criança, por isso o educador precisa sempre focar nas interações e no desenvolvimento integral e coletivo da criança.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do período do estágio supervisionado foi possível observar o quanto a organização da rotina nas instituições de educação infantil favorece e facilita o desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor como contribuem de forma positiva no processo de aprendizagem das crianças, pois promovem segurança e a autonomia da mesma.

Na organização da rotina o professor pode considerar alguns momentos, como:



a roda de conversa, a horas das atividades, a hora do lanche, da higiene, brincadeiras, entre outras, para o melhor planejamento da rotina o professor precisar levar em consideração as práticas pedagógicas da instituição e as necessidades das crianças, além disso, as leituras de documentos oficiais como o RCNEI e DCNEI podem auxiliar no planejamento da rotina.

Apesar de existe alguns elementos fixos na organização da rotina o professor deve ter cuidado para que a mesma não se torne algo mecânico e repetitivo o que acabaria descaracteriza-a como um recurso pedagógico. O foco principal da rotina é o desenvolvimento saudável da criança por isso sua participação na organização é de extrema importância.

A sala observada nos permitiu vivenciar os conflitos e os benefícios causados pela utilização da rotina, o que nos deixou claro a importância em se reconhecer a criança como um sujeito ativo no seu processo de ensino e aprendizagem. Apesar das dificuldades que muitas crianças tiveram para se adaptar a rotina a docente soube conduzi o andamento do trabalho pedagógico de forma que esta barreira rapidamente foi derrubada, pois a mesma estava atenda as necessidades de cada criança e procurou contornar todos os problemas encontrados de forma que a rotina você organizada em benefício do aprendizado dos alunos.

Ao final do período do estágio via-se como as crianças já estavam adaptadas a rotina, além disso, o trabalho docente ocorria de forma tranquilo, estas observação nos apontaram como a forma que a rotina é utilizada pode favorecer em seu reconhecimento como ferramenta pedagógica ou como instrumento divisor de tempo e espaço. É uso que o professor e a instituição faz da rotina que o valoriza ou desvaloriza como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem da criança.

5. REFERÊNCIAS

ABI-SÁBER, Nazira Féres. **O que é jardim da infância**. Belo Horizonte. Programa de Assistência Brasileiro-Americano, INEP, 1963. 142p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmen Maria e KAERCHER,



Gládis Elise P. da Silva (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

BARBOSA, Thays Emmanuelle da Silva. **Rotinas na educação infantil: constituição da infância em creches e pré-escolas.** Paraíba, nov. 2014. Disponível em: < <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade> > Acesso em 01 mar.2018.

BILORIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. **A importância da rotina na educação infantil.** Revista Fafibe On-line, São Paulo, n.6. p. 1-17, nov 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

DUTOIT, R. A. **A formação do educador de creches na dinâmica da construção do projeto educacional.** São Paulo: FEUSP, 1995. Dissertação de Mestrado.

NICOLAU, Marieta. **A educação pré-escolar.** Fundamentos e Didáticas. 2ª ed., Ática, São Paulo, 1986.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A rotina como ancora do cotidiano na educação infantil.** Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, n.4, p. 13-15, 04 abr. 2004.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento.** Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1993.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Italo José Sales Marques¹
Kaliane Valdemiro dos Santos²
Yure Coutre Gurgel³

RESUMO

O presente estudo discorre sobre as práticas pedagógicas em turmas da Educação Infantil, com o objetivo de analisarmos de que forma essas práticas contribuem para a aprendizagem da criança. É na infância que as crianças conseguem apreender e compreender com mais facilidade e a explorar o ambiente no qual está inserida, por ser um sujeito em que a curiosidade e os questionamentos nutrem seu dia a dia. A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo direcionada para revisão de literatura e análise documental, destacando autores como, FREIRE (1998), LOPES (2009), PIMENTA (2001), Rio Grande do Norte (2018), entre outros que abordam a temática, e a pesquisa de campo, onde foi realizada uma entrevista semiestruturada através de um formulário online criado pelo Google forms e disponibilizado para três professoras atuantes da Educação Infantil, sendo estas de cidades distintas como, Patu/RN, Mossoró/RN e Messias Targino/RN. Assim, baseado nos teóricos estudados e conforme as discussões abordadas pelas entrevistadas, procuramos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula de Educação Infantil e de que forma estas práticas favorecem para um bom desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem da criança. Diante das reflexões e debates evidenciados através desta pesquisa, fica evidente a importância, por parte do docente, de repensar suas práticas pedagógicas em sala de aula a partir de um trabalho reflexivo, em que o planejamento se faça presente continuamente, e como também, este avaliar e reavaliar constantemente o seu trabalho, como caminho de crescimento e desenvolvimento profissional, além de favorecer a construção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Práticas pedagógicas. Ensino-aprendizagem.

¹ Graduando do curso de Pedagogia pelo *Campus* Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAP/UERN. E-mail: italomarques@alu.uer.br

² Graduanda do curso de Pedagogia pelo *Campus* Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAP/UERN. E-mail: kaly177paturn@gmail.com

³ Professor do curso de Pedagogia do Departamento de Educação do *Campus* Avançado de Patu-CAP/UERN. E-mail: yurecoutre@yahoo.com.br



1. INTRODUÇÃO

Partindo da ideia de que ensinar é um ato de amor (Freire, 1998), o artigo em questão apresenta um estudo com foco na prática pedagógica em turmas da educação infantil. A educação está se tornando cada vez mais provida de desafios, sendo direcionada para os professores e alunos, (re) pensar constantemente: o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Quais direitos de aprendizagem garantir às crianças da educação infantil?

A escolha em analisar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem na infância, parte pela necessidade de conhecer como são trabalhadas as práticas pedagógicas no âmbito educacional, como também, de entender como os professores direcionam o seu trabalho, de modo a aprender outros conhecimentos que frisem a formação moral, ética e social do educando.

A prática pedagógica é o alicerce primordial, pois une o emissor e o receptor para receber e transmitir diversas informações. Desse modo, esta direciona e impulsiona o professor para um processo constante de aprendizado que atualize os métodos de ensino, e assim, favoreça a melhoria da qualidade da educação pública contemporânea.

Considerando a educação infantil como base do ensino da educação básica, torna-se necessário que esta ocorra de forma organizada tanto estruturalmente (físico da escola) quanto nas práticas de ensino realizadas em sala de aula, tendo como foco, a criança e a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contribua para o pleno desenvolvimento da mesma. Por acreditarmos que a sala de aula deve ser um espaço em que ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significados acerca do mundo. Na interação aprendem sobre modos de viver, se relacionar, bem como conhecimentos diversos (Rio Grande do Norte, 2018).

O presente artigo visa discorrer sobre as práticas pedagógicas em turmas da Educação Infantil, com o objetivo de analisarmos de que forma essas práticas contribuem para a aprendizagem da criança. É na infância que as crianças



conseguem apreender e compreender com mais facilidade e a explorar o ambiente no qual está inserida, por ser um sujeito em que a curiosidade e os questionamentos nutrem seu dia a dia.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 Prática docente na Educação Infantil: reflexões iniciais

É na fase da educação infantil que a criança cria situações que interferem de forma direta em sua formação. Assim, é importante respeitar o tempo e espaço da criança, de modo a entendê-la como ser ativo no processo de ensino e aprendizagem e sendo capaz de produzir conhecimentos, tornando indispensável que a ação pedagógica valorize os conhecimentos prévios que as crianças já possuem e trazem para a sala de aula. O professor deve agir de modo a intervir para uma troca de experiências, ou seja, por meio do diálogo, e a partir deste, gerar condições para os alunos tornarem-se agentes ativos de sua formação. Para isso é

[...] necessária a preparação dessa etapa educacional de maneira séria e eficaz onde deva partir da identidade própria da criança, é fundamental proporcionar experiências diversas a ela, tudo é experimentável e benéfico para a infância. É preciso atender as políticas para a educação infantil, considerar a realidade da criança de forma ampla, percebendo suas especificidades, ouvir o educador, a escola o aluno e a família nas suas limitações, e estar sempre aberto para uma avaliação contínua. (SILVA, 2010, p. 42).

É necessário também a construção em sala de aula de espaços de criar e recriar, visto que a base da atividade prática do professor segundo Pimenta (2001, p. 83), “é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”. Dessa forma, o professor da educação infantil deve estar sempre atentado para o aprimoramento da sua formação. Solicitando assim, metodologias de ensino que sejam atualizadas frequentemente.

[...] enquanto ensino contínuo buscando, procurando. Ensino por que busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa



para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade. (FREIRE 2009, p. 30-31).

No mesmo momento que o docente busca seu aperfeiçoamento, este também está investigando progressos para seus métodos de ensino, onde proporcione aos alunos aprender e apreender melhor os conteúdos a serem exercidos em sala de aula. É importante ressaltar que qualquer escolha em relação à prática pedagógica deve partir do cotidiano/dia a dia do aluno, para que este entenda de modo mais fácil e práticos situações/exemplos vivenciados.

É devido a esses e outros motivos que a prática do professor requer ação reflexiva e crítica, pensada “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2009).

Entretanto, repensar a prática pedagógica adotada, torna-se algo complexo, pois alguns professores preferem reproduzir o método de ensino o qual foram submetidos, ou seja, um ensino apenas de transmitir conhecimento e não de construir, em um processo simultâneo, fazendo dos alunos meros reprodutores. Mas há professores que até tentam inovar suas metodologias de ensino, porém, as condições de trabalho que lhe é submetida não possibilitam essa inovação. E por outro lado existem aqueles que buscam e alcançam métodos de ensino inovadores. Percebe-se assim, que as práticas pedagógicas dependem muito de quem vai praticá-las, ou seja, do professor, e também das condições que vão favorecer ou não a realização da mesma.

2.2 Utilização da contação de história e da ludicidade como uma das ferramentas na prática pedagógica infantil

A educação infantil passa por diversas etapas de desenvolvimento para a formação e o caráter da criança. Assim, cabe ao professor realizar a utilização de ferramentas que frise a criatividade, a agilidade, o comprometimento e o planejamento para que atenda às necessidades das crianças. Originando-se dessa teoria, o professor pedagógico conseguirá construir na criança ações reflexivas, onde desperte o desejo que transpasse a leitura, mas que tenha também a vontade de construir. A



estrutura na construção de histórias é baseada na exposição e na forma como as informações são entendidas pelas crianças, assim, irá perceber que tipo de história gosta e como as informações conduzem para um aprender aberto (FREIRE, 1991).

O ambiente escolar, segundo Vygotsky, é especialmente favorável a toda uma série de mudanças que ocorrem na mente da criança. Ao estimular as interações e interlocuções enriquecendo vocabulário, a fala, que é apreendida e proporciona a construção dos conceitos altera também o pensamento, dando-lhe mais liberdade. A fala assume o comando, pois é a ferramenta cultural mais utilizada, estimulando o pensamento e reestruturando psicológicos do indivíduo (AGUIAR, s.d, p.3).

A partir das reflexões acima apontadas por Aguiar, vemos ser necessário que o professor construa sua prática a partir da possibilidade de interação com as crianças de modo que desenvolva o questionamento, a interação e proporcione às crianças situações em que o brincar, cuidar e educar se façam presentes no cotidiano de sala de aula. Assim, destacamos que a brincadeira se torna então modo próprio delas se constituírem enquanto pessoas capazes, produtores de cultura, configurando-se como meio importante de aprendizagem, uma vez que lhes possibilita aprender sobre o mundo e relacionar-se com este, conhecerem a si mesmas e os outros a partir da cultura com os pares (Rio Grande do Norte, 2018).

Nesse pensar, quando a criança está preparada para construir/ mediar as informações, cabe ao professor abordar que o aprender com o outro traz a construção do autoconhecimento. É uma fase de descoberta, curiosidade e questionamento que precisa do apoio do educador para processar o ensino para a entrada decorrente de ferramentas, no qual certamente iniciará o processo do aprendizado (ZILBERMAN, 1993).

Não se trata de algo já pronto que se aprende e reproduz, mas de toda uma investigação e elaboração construtiva para trabalhar em sala de aula. Uma das formas mais interativas e de boa condução para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, é a contação de história e o lúdico. O educador pode utilizar a sistematização da história como recurso por meio de desenhos feitos pelas crianças, massinha de modelar, montagem dos personagens por meio de quebra cabeça ou mesmo através das próprias crianças para se fazer uma dramatização, são ferramentas e ações que



requerem discernimento, organização e elaboração por parte do educador, no qual contribua para um ensinamento que leve a criança a pensar e a desenvolver a linguagem cujo conhecimento pode ser construído pela criança. (LAJOLO, 1987).

As crianças adoram ouvi-las, e os adultos podem descobrir o enorme prazer de contá-las. Na Educação Infantil, enquanto a criança ainda não é capaz de ler sozinha, o professor pode ler para ela. Quando já é capaz de ler com autonomia, a criança não perde o interesse de ouvir histórias contadas pelo adulto; mas pode descobrir o prazer de contá-las aos colegas (ZILBERMAN, 1993, p.62).

A contação de história como ferramenta educativa pedagógica age na criança de forma significativa, pois permite integrar a imaginação com as experiências vividas no seu cotidiano, por meio do convívio com a família, com amigos, etc. Assim, cabe ao professor pedagógico frisar métodos de ensino que sejam interativos e significativos. A prática do lúdico também é uma ferramenta favorável de aprendizado. Por meio de jogos, brincadeiras, músicas, grupos teatrais e movimentos corporais, a aula torna-se mais atrativas convidativas e incentiva a criança a ter mais vontade de aprender, com ações que desenvolvem o raciocínio lógico, a socialização e o entendimento da criança para com o mundo (AGUIAR, s.d.).

2.3 Relação da prática pedagógica e aprendizagem da criança

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), define a Educação Infantil como

[primeira] etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A função das creches e escolas de educação infantil remete-se então, a responsabilidade de cuidar e educar crianças, atribuindo um importante papel aos professores dessa modalidade e que exige um professor que pesquise e aplique



constantemente métodos educativos, onde frise sempre o progresso de aprendizagem das crianças, ou seja, busque um aperfeiçoamento adotando uma postura reflexiva em relação a sua prática pedagógica.

Uma das práticas adotadas pelos professores e considerada de maior relevância e privilégio para o ensino, é a interação que deve sempre existir entre o professor para com seus alunos na sala de aula. Lopes (2009, p. 4), diz que “[...] em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem”.

É de suma importância haver em sala de aula uma relação que pode ser considerada e levada adiante, como uma relação de família, pois é na escola que a criança passa a maior parte do seu tempo. O professor deve manter um contato próximo e investigativo com o aluno, de forma que não se considere superior aos mesmos, pois servirá como referência, inspiração e espelho para as crianças.

Quando o professor passa a agir de forma autoritária e superior, ele estará inibindo todo o potencial da criança, direcionando assim, para uma não interação no ambiente da sala de aula e até mesmo para um convívio social, uma vez que, na escola as crianças podem sofrer traumas/comoções que refletem de forma direta na sua vida social. Torna-se fundamental, então, que para que ocorra aprendizagem é preciso que professor e aluno caminhem juntos, isto é, havendo trocas e interações, pois o principal papel do professor será de mediador da aprendizagem. “O professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar” (FREIRE, 1996)

Ainda conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), a definição de criança é:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim, o professor no momento de pesquisar quais métodos educativos desenvolver em sala de aula juntos com as crianças, deve adotar práticas que visem



o cotidiano das crianças, a imaginação, sentidos que são considerados importantes pra ela, como fantasiar personagens, criar uma interação com o mesmo, explorar a natureza no seus mais diversos sentidos, desde que parta sempre da criança, não devendo assumir um método de ensino que não a reconheça como um sujeito histórico e de direitos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27),

[o] principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Nas brincadeiras, as crianças usam a imaginação de como irá representar seu mundo, seus costumes e cultura. Assim, o educador pode explorar esses conhecimentos prévios e trabalhar sua prática de forma contextualizada, não fugindo da realidade do aluno. A brincadeira torna-se indispensável como prática educativa, por favorecer que as crianças aprendam mais e de maneira mais prazerosa e significativa mediante ao que elas gostam de fazer, brincar. Assim, ao brincar,

É possível dizer, portanto, que as crianças se apropriam de conhecimentos e linguagens em suas experiências cotidianas, que precisam se constituir como educativas. Barbosa (2009) considera que a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisa estar presente nos objetivos, finalidades, organização e práticas cotidianas dos estabelecimentos educacionais, para tanto, ressalta que é preciso priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos de modos mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar (Rio Grande do Norte, 2018).

Dessa forma, pode-se entender que as práticas devem e tendem a serem inovadoras, onde torne as aulas atraentes e prazerosas. As crianças se sentirão à vontade num ambiente em que elas são valorizadas, respeitadas e bem acolhidas, e é isso que irá tornar característica de uma prática inovadora. O oposto disso, elas estarão desconfortáveis em ambientes que não as valorizam, isto é, não as permite agir de forma livre e entende seu comportamento como errado e inaceitável, além de causar certos traumas de quando agem de formas “errada”. Essas são características



de práticas que retrocedem e tardam o desenvolvimento de aprendizagem das crianças, são métodos tradicionais que tendem a ser desinteressantes e tornam aulas menos produtivas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática pedagógica transmite um trabalho delicado que requer atitude, disciplina, organização e planejamento. Esta deve ser utilizada de ferramentas variadas, tendo a chance de permitir a conquista de seus alunos com responsabilidade e conduta. Desse modo, quando questionadas sobre quais práticas pedagógicas são consideradas essenciais na Educação Infantil, ambas afirmam:

As práticas pedagógicas essenciais e trabalhadas na educação infantil é a socialização e autonomia entre as crianças, o respeito, a reciprocidade; A ludicidade, como ferramenta de ensino; A interdisciplinaridade; Contação e recontação de história, é essencial no desenvolvimento cognitivo da criança, levando em consideração o seu contexto social e cultural; Ferramentas digitais, entre outros. (Professora 1)

As práticas lúdicas relacionando aos campos de experiência, a contação de história utilizando de recursos diversos, a socialização e interação entre crianças e adultos e o desenvolvimento da autonomia. (Professora 2)

São atividades educativas e pedagógicas que estimula o desenvolvimento integral da criança o cuidar e o educar sejam aliados em formas de desenvolver habilidades de aprendizagem das crianças de forma significativa. (Professora 3)

Observa-se a partir das narrativas das entrevistadas que as práticas de ensino são diversificadas por partes das professoras, contudo, pode-se destacar nitidamente, a contação de histórias e o lúdico como pioneiras das atividades em sala de aula. Essas práticas destacam-se no ambiente escolar por possibilitar a criança o despertar para o novo, fazendo provocar a curiosidade. Além disso, as entrevistadas aprovam que essas práticas são essenciais para o desenvolvimento da criança em amplos contextos, sejam eles, social e cultural.



A prática pedagógica abrange uma relevância primordial, sendo ela capaz de garantir e permitir o avanço para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Assim, questionadas sobre qual a importância do ensino-aprendizagem para o desenvolvimento no processo da educação infantil e quais delas exalta para o desenvolvimento humano, estas dizem:

O ambiente escolar é indispensável para o processo educacional na educação infantil, pq desde o maternal às crianças são estimuladas a práticas que favoreçam o seu desenvolvimento, como por exemplo: Desenvolvimento afetivo e social, as habilidades cognitivas, coordenação motora fina e ampla, desenvolvimento da linguagem. São competências que através de estratégias do professor, possibilita a aprendizagem na educação infantil. (Professora 1)

As práticas pedagógicas devem ser bem pensadas levando em consideração a diversidade e faixa etária das crianças. E, portanto, é essencial o processo de ensino aprendizagem no desenvolvimento das crianças. (Professora 2)

É de suma importância, pois o processo possibilita a condição da criança interação para compreender e responder os estímulos, criando novas oportunidades de aprendizagem significativa (Professora 3)

Além da relevância das práticas, o ambiente onde estas são realizadas também se faz de suma importância, pois são elas que, estruturalmente, possibilitam melhor a realização das atividades e estimulam para melhores resultados de desenvolvimento. A faixa etária para a realização da atividade conta, igualmente, como evolutiva desse processo. As práticas devem visar necessidades de acordo com a idade das crianças, visto que estas, não apresentam o mesmo nível que possa compreender e saber agir sobre tal atividade.

Ainda sobre as práticas na Educação Infantil e o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, daí em diante sobre aquelas que preconizam para o desenvolvimento humano, as professoras relatam:

Uma das práticas mais aplicada é as brincadeiras, de forma estruturada, com jogos que desenvolva que estimule a imaginação e a liberdade e a conscientização, para isso os jogos livres é importante nessa fase, significa que os professores podem utilizar essa ferramenta para ensinar regras, conceitos matemáticos, oferecer materiais para as crianças brincarem livremente; Nisso estará trabalhando a socialização entre eles, a interdisciplinaridade que através da brincadeira a criança aprende diversos conteúdo; Trabalhar



o movimento do corpo, como desenvolvimento de sua autonomia; Inserir a educação digital, na forma de vídeos, mediando a relação da criança com recursos tecnológicos. Para que tudo isso aconteça, se faz necessário a preparação e a capacidade do professor em mediar o processo de aprendizagem social e emocional das crianças. (Professora 1)

Todas as práticas pedagógicas que contemplam os campos de experiência, tem sua importância e contribuição para o desenvolvimento humano, um exemplo é a prática da leitura desde dos primeiros anos de vida. (Professora 2)

Práticas que possibilitam trocar, interações e experiências produtivas, a partir do contato com os objetos, como brinquedos, livros, materiais da natureza, o espaço de pensar, a aprendizagem das crianças vivenciando experiências em pátio, refeitório, atividades dos campos de experiências que ajudem no desenvolvimento integral da criança. (Professora 3)

Identifica-se novamente nas discussões abordadas pelas entrevistadas, a contação de histórias e a utilização do lúdico como ferramentas essenciais, onde a imaginação e a liberdade postas as crianças soa de modo que a aprendizagem ocorra com mais facilidade, e o mais importante, as crianças não precisam agir de modo que não sejam elas mesmas, e que será esses comportamentos que influenciará para que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais eficaz.

As práticas pedagógicas que priorizam as interações das crianças, tornam-se essenciais para o desenvolvimento humano e de mundo da criança. Esta também deve ter sua particularidade respeitada, de modo a interferir, não somente no futuro cidadão que ela irá tornar-se, mas também em seu processo de aprendizagem na sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano das turmas da educação infantil precisam ter como foco, a criança e suas especificidades, oportunizando ao professor desenvolver reflexões necessárias a pensar sobre quem é a criança? Como ela aprende? O que priorizar na educação infantil?

São reflexões como essas que desenvolvemos ao longo dessa pesquisa com o propósito de analisarmos de que forma essas práticas contribuem para a aprendizagem da criança, por considerarmos que é na infância que as crianças



conseguem apreender e compreender com mais facilidade e a explorar o ambiente no qual estar inserida, por ser um sujeito em que a curiosidade e os questionamentos nutrem seu dia a dia.

Atualizar-se constantemente sobre os métodos a serem utilizados em sala de aula é outro fator significativo, pois estes auxiliam o educador a construir uma prática voltada a atender as necessidades dos educandos. Desse modo, torna-se evidente a importância da fase do ensino básico, direcionando a Educação Infantil, na vida do ser humano, uma vez que, será nesse período onde se definirá qual tipo de cidadão teremos ou formaremos para o futuro. Por isso, aos professores dessa modalidade, cabe a responsabilidade nesse processo de construção e formação.

Por meio dessa pesquisa, verificamos que o docente deve estar consciente da importância do papel que desenvolve em sala de aula e suas contribuições para a vida das crianças, na vida de seus alunos, onde priorize respeitá-las com todas as suas particularidades e sem diminuí-las ou desacreditar que são incapazes de produzir conhecimentos, sendo reconhecidas como sujeitos ativos nesse processo de construção de conhecimento. Por esse motivo, a escolha de quaisquer práticas educativas, deve priorizar o desenvolvimento de um olhar cuidadoso do professor para a criança, onde vise sempre atender suas especificidades, a partir da construção de práticas que correspondam a sua realidade social e cultural, oferecendo uma total importância aos conhecimentos prévios levados para o ambiente escolar.

Diante das falas das professoras entrevistadas, fica evidente a importância, por parte das mesmas, de repensarem suas práticas pedagógicas em sala de aula, a partir de um trabalho reflexivo em que o planejamento se faça presente continuamente e oportunize ao professor avaliar e reavaliar constantemente o seu trabalho, como caminho de crescimento e desenvolvimento profissional, além de favorecer a construção de uma educação de qualidade.

Por fim, destacamos que uma das contribuições da nossa pesquisa é a de que cabe ao professor também, valorizar as experiências e conhecimentos trazidos pelas crianças à escola como meio de favorecer a construção de uma aprendizagem significativa e tendo o educando como protagonista desse processo.

5. REFERÊNCIAS



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. **A Reflexão Dialógica como Ferramenta de Resignificação da Prática Pedagógica.** Disponível em:
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento20>

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

LOPES, R.C.S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** 2009. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf> . Acesso em: 18 de agosto de 2021.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola:** As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.



PARLENDAS, TRAVA-LÍNGUAS E VERSOS: LINGUAGEM DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT1 – Educação Infantil e práticas pedagógicas

Cássia Calandrini Ribeiro¹

Professora da Rede Municipal de Fortaleza

cassiacalandrini@gmail.com

O título deste artigo apresenta textos poéticos da tradição popular (parlendas, trava-línguas e versos) que constituem domínio público e fazem parte do cotidiano da educação infantil em diversas situações em que as crianças brincam e exploram a linguagem oral e cultura popular além de refletir sobre a linguagem, suas dimensões gráficas e sonoras num contexto de brincadeiras. Temos visto uma ampla discussão em torno de alfabetizar ou não as crianças na educação infantil, é necessário, é possível? Veremos aqui neste relato, que a experiência proposta pela educadora partiu de uma necessidade observada na sua turma e que a partir dela, sem negar os direitos de aprendizagem e corroborando com os pressupostos descritos na BNCC as crianças puderam aprender e se desenvolver dentro de suas potencialidades e interesses. Para dialogar com as ações da educadora fundamentamos a pesquisa nos textos de Moraes (2019), Brandão e Rosa (2018) e nos cadernos 2 e 3 da coleção Leitura e escrita na educação infantil (Brasil, 2016) que versam sobre práticas, intencionalidades pedagógicas e intervenções qualificadas para inserir as crianças na cultura letrada. Numa pesquisa bibliográfica, explicativa e documental relacionamos as propostas desenvolvidas pela educadora a partir dos registros em condição de análise da documentação pedagógica e interpretamos através das possibilidades apresentadas pelos autores já citados e seus estudos acerca do tema desta pesquisa. Os trava-línguas por conter muitas repetições de palavras e aliterações causam desafios e maior interesse das crianças por estes textos. Elas não cansavam de repetir, desafiam umas às outras e por fim, caem na brincadeira. As parlendas por conter mais rimas são facilmente decoradas e reproduzidas pelas crianças, além de provocar uma musicalidade que marca a oralidade. Vimos que não é necessário alfabetizar as crianças ainda na educação infantil, o mais importante é proporcionar o desenvolvimento integral delas por meio das interações e brincadeiras, pois embora as crianças possam se alfabetizar por interesse próprio interagindo com propostas de leitura e escrita, esse não é o papel da pré-escola, assim como não é seu papel também, preparar para o ensino fundamental. Chegamos a conclusão, portanto, que é possível alfabetizar na Educação Infantil, sem negar os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assistimos ao longo deste relato que a linguagem de brincar contribuiu para a reflexão da leitura e da escrita por meio da análise de palavras, seus sons (rimas e aliterações), da segmentação, quantificação e reconhecimento de letras e sílabas, e da imitação do ato de ler. Pensar situações de ensino a partir da observação das crianças, seus

¹ Professora da Rede Municipal de Fortaleza. Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização.



interesses e curiosidades revela um educador atento às potencialidades infantis e com intencionalidades pedagógicas consoante ao desenvolvimento infantil nesta etapa. Brincando com a língua as crianças vivenciam momentos de alegria e diversão e avançam na apropriação do sistema de escrita alfabético.

Palavras-chave: Educação infantil. Alfabetização. Consciência fonológica. Interações e brincadeiras. Tradição popular.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Ana Carolina P. e ROSA, Ester C. de Sousa (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ser criança na educação infantil:** infância e linguagem. Coleção leitura e escrita na educação infantil; caderno 2; v.3. Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Linguagem oral e escrita na educação infantil:** práticas e interações. Coleção leitura e escrita na educação infantil; caderno 3; v.4. Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



PIPO E FIFI: CONHECER PARA PREVENIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cristiane Pereira Lima¹

Resumo: O presente resumo expandido é fruto do projeto “PIPO E FIFI: conhecer para prevenir” que se encontra finalizado. O objetivo geral consistiu em promover ações que possibilitem às crianças do Grupo 5 – Educação Infantil o conhecimento e o cultivo da saúde. E conseqüentemente a melhoria da qualidade de vida coerente e integradora da pessoa humana, em sua dimensão sexual, por meio de uma prática pedagógica que eduque para a vivência da sexualidade de forma reflexiva e crítica. O desenvolvimento do projeto dá-se através da práxis buscando a intersecção entre a teoria e a prática, propiciando o embasamento cognitivo, a reflexão crítica, o autoconhecimento, o respeito ao outro, a responsabilidade e o comprometimento, condições estas necessárias ao trabalho do professor. Por utilizarmos a metodologia qualitativa apresenta algumas características da pesquisa - ação. Por hora os resultados coletados apontam extremamente a necessidade de formação inicial e continuada das/os professoras/es sobre a Educação Sexual, bem como a construção de ações na qual essa temática perpassasse todo o currículo escolar e não sejam somente atividades eventuais.

Palavras-chave: Violência sexual. Prevenção. Educação Sexual. Educação Infantil. Literatura Infantil.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Campo Grande – MS.



1. INTRODUÇÃO

Os saberes curriculares que envolvem a temática da educação sexual são, por vezes, abordados de maneira pouco aprofundada em sala de aula, embora este seja um tema que desperta bastante interesse e dúvidas entre as crianças e adolescentes. Além disso, é preciso desconstruir tabus existentes a respeito do assunto, e oportunizar formações continuadas ao corpo docente e equipe pedagógica que vise superar as diversas dificuldades que vão desde o despreparo dos/as professores/as, ao receio dos responsáveis legais/família em discutir alguns temas considerados complexos em nosso país.

Desta maneira, Figueiró (2006) nos auxilia a compreender qual seria a finalidade da educação sexual,

contribuir para que o educando possa viver bem a sua sexualidade, de forma saudável e feliz, e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele esteja apto a participar da transformação social, em todas as questões ligadas direta ou indiretamente à sexualidade, podemos concluir que o professor que ensina sobre sexualidade, de forma humanizadora, está sendo um mediador de esperanças e de projetos de vida (FIGUEIRÓ, 2006, p. 17).

A Educação sexual na escola deve ser concebida como uma mediação pedagógica que favoreça a reflexão sobre as sexualidades, não só nos aspectos biológicos, mas também e principalmente nos aspectos sociais e afetivos.

Santos (2011), nos auxilia a compreender que a violência sexual tem um recorte de gênero, ou seja, o sexo feminino é o universo onde predominam as vítimas, independente de faixa etária, embora estudos mostrem que as crianças/meninas desde a mais tenra idade, já por volta de oito meses até a pré-adolescência, por volta dos 09, 10 anos são as mais procuradas. Mas isso não significa dizer que só meninas sejam vítimas deste tipo de violência. Proporcionalmente, num número bem abaixo, meninos também são vítimas. O que a literatura e casos de violência nos mostram é que quase sempre o



fenômeno da violência sexual está envolto num contexto de sedução, no qual a criança, por meio de presentes, afetos e promessas, é levada a ceder aos desejos sexuais da pessoa adulta (SANTOS, 2011).

Assim, esse projeto não pretendeu distribuir “receitas” sobre educação sexual nas escolas, mas sim criar oportunidades de problematizações e ampliar a reflexão sobre os diversos aspectos que envolvem a sexualidade e afetividade humana, instrumentalizando teórico e metodologicamente as crianças envolvidas no processo de formação e desenvolvimento humano para elaborarem suas próprias estratégias de acordo com suas possibilidades, com seu contexto sociocultural, com participação ativa dos indivíduos envolvidos, considerando a época em que vivemos, tendo como meta maior o desenvolvimento pessoal e social dos integrantes da nossa sociedade.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

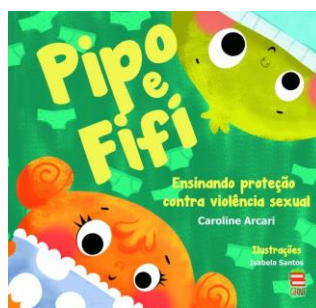
O presente trabalho teve como inspiração a perspectiva Pós-estruturalista, tendo como objetivo realizar atividades educativas sobre a temática violência sexual para estudantes de uma turma da educação infantil (faixa etária entre 4 e 5 anos), de uma escola da rede municipal de ensino, na cidade de Campo Grande, MS, com o intuito de promover a educação sexual preventiva.

Este projeto surgiu a partir de uma demanda da escola que evidenciou vários casos envolvendo violência sexual na infância com os/as estudantes da unidade escolar, após muita leitura e conversa, foi elaborado o projeto “PIPO E FIFI: CONHECER PARA PREVINIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS”, em seguida elaboramos uma reunião com os responsáveis das crianças, para explicar sobre o projeto, depois montamos os documentos legais para o desenvolvimento da pesquisa e com o consentimento da direção, autorização dos responsáveis legais e aceite das crianças, organizamos algumas atividades



que envolveram a temática da violência sexual. Optou-se pelo formato de aulas expositivas e dialogadas, utilizando a história “Pipo e Fifi: ensinado Proteção Contra a Violência Sexual na Infância” de autoria da Carolina Arcari, a obra possui uma linguagem simples e acessível às crianças.

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: <https://www.amazon.com.br/s?k=pipo+e+fifi&adgrpid=79538892205&gclid=Cj0KCQjwfp2lBhDk>

A respeito da utilização de obras de literatura infantil no processo de prevenção da violência sexual com crianças, Soma e Williams (2014, p. 355) consideram que

Os livros com conteúdos preventivos permitem que as crianças explorem e compartilhem experiências, auxiliando-as a ampliar seu entendimento sobre as complexidades da vida e do mundo e impelindo-as a enxergar a realidade sob novas perspectivas e assunto circunstâncias.

Essa obra contribuiu para levar às crianças a discussão sobre a temática da prevenção a violência sexual de forma lúdica, favorecendo a compreensão por meio da literatura infantil como um instrumento de mediação e problematização das temáticas sobre sexualidade e prevenção de violência sexual permitiu que crianças e adultos dialogassem a partir de todos os elementos propostos na história, estabelecendo relações entre os personagens e suas histórias com situações reais do cotidiano, permitindo reflexões sobre



ideias e valores, além de fazer uma ponte com as emoções dos sujeitos envolvidos.

No período de realização do projeto, foram utilizadas algumas atividades propostas que foram elaboradas pela autora e pedagoga Caroline Arcari, visando problematizar conceitos e levar informações para as crianças. Para finalizar, as crianças foram incentivadas a fazer perguntas, tirar dúvidas e comentar sobre o que aprenderam.

Durante a realização do projeto foi elaborado uma organização para o desenvolvimento das atividades propostas: inicialmente sentamos em roda na sala de aula, com as crianças, depois foi perguntado para o grupo qual lugar sugerem para escutar a história de Pipo e Fifi? Lemos a obra com as crianças, mostrando suas imagens; Após, a leitura, as crianças foram questionadas: Se as crianças conhecem alguém com esses nomes ou apelidos que aprendemos com a história? Quais são as partes do corpo? Quais são as partes íntimas? Por que chamamos partes íntimas? De que maneira vocês nomeiam os seus órgãos sexuais? Vocês gostaram das calcinhas da Fifi e das cuecas do Pipo? Alguém tem alguma parecida? Por que crianças usam calcinhas e cuecas? Será que só meninas usam calcinhas e só meninos usam cuecas? Quais são os toques do sim? E do não? Para finalizar realizamos algumas atividades de registro envolvendo desenho e escrita.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mediações educativas foram avaliadas positivamente tanto pela equipe pedagógica, quanto pelas famílias, como pelas crianças participantes. O desafio de organizar esta prática pedagógica, a partir da observação da realidade escolar, considerando e atendendo à diversidade da sala de aula possibilitou articular práticas de ensino pautadas em uma educação que respeita, informa e dialoga com as diferenças, valorizando o outro.



Cabe destacar também que quando falamos sobre violência sexual é necessário compreender o contato sexual físico: sexo oral, toque ou carícias nos órgãos sexuais, sexo oral ou sexo anal; mas também compreende outras formas que não envolvem contato físico, como: assédio sexual, violência sexual verbal, pornografia, exibicionismo, voyeurismo ou telefonemas obscenos (BRASIL, 2004, 2011).

Devemos trabalhar a prevenção da violência sexual com nossas crianças desde bem pequenas. O trabalho preventivo não acontece somente quando falamos sobre violência em si, quando questionamos sobre essa problemática, mas sim quando procuramos desenvolver uma ferramenta de proteção.

Temos que educar sexualmente, sob uma perspectiva real, esclarecendo à criança que ela deve respeitar e exigir respeito ao corpo, e ninguém tem o direito de tocar ou qualquer outra coisa. Este processo deve iniciar desde muito cedo. Quando, no banho, a pessoa adulta que auxilia, deve inicialmente solicitar a permissão da criança para tocá-la, nomeando as partes do corpo que vão sendo tocadas, ensinando-a também nomear as partes do corpo de modo que não se sinta envergonhada, constrangida, e que possa saber que nenhum adulto, independente de quem seja, pode tocá-la se não para ajudar em alguma situação que não consegue fazer sozinha. Nesse processo devemos usar palavras positivas sobre o corpo. Assim, estaremos estabelecendo que ela mantenha uma relação natural com os adultos na família e nos espaços sociais em relação à sexualidade.

Ao apresentar conteúdos que incentivem a reflexão e a aprendizagem sobre os problemas da vida cotidiana, as histórias trazem informações importantes para que as crianças possam reconhecer cenários potencialmente prejudiciais ou ainda identificar sua própria vitimização e, principalmente, a procurar ajuda. (SOMA, WILLIAMS, 2014, p. 355).

É preciso muita sensibilidade e cuidado ao falar com as crianças sobre a temática da violência sexual, por isso a contribuição da literatura infantil voltada a esse trabalho, pois ela permite que a criança perceba, por meio dos textos e imagens, esses cenários potencialmente prejudiciais que falam as autoras.



Em geral, a obra de literatura infantil “Pipo e Fifi: Ensinado Proteção Contra a Violência Sexual na Infância” destaca a quem a criança deve buscar ajuda, mostrando os caminhos para sua segurança sexual. Em sala de aula, é preciso tomar certo cuidado quando abordar estas questões, pois podem existir crianças que estão sendo violentadas. Por isso, é fundamental que a professora ou professor esteja fundamentado e preparado para lidar com alguma manifestação desse âmbito.

Assim, a literatura infantil como um instrumento de mediação e problematização das temáticas sobre sexualidade e prevenção de violência sexual permite que crianças e adultos dialoguem a partir de todos os elementos de uma obra, estabelecendo relações entre os personagens e suas histórias com situações reais do cotidiano, permitindo reflexões sobre ideias e valores, além de fazer uma ponte com as emoções dos sujeitos envolvidos. Abramovich (1997) destaca a importância dos livros infantis na elaboração dessas emoções:

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importante, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1997, p. 17)

As histórias infantis permitem que as crianças reflitam se posicionem e se manifestem em relação aos seus sentimentos e emoções, funcionando como facilitadores do diálogo e das problematizações sobre temas de educação sexual e prevenção da violência sexual. O potencial da Literatura Infantil como instrumento na prevenção da violência sexual se traduz na possibilidade de instruir a criança no despertar de novos conhecimentos, permitindo estabelecer conexões com diferentes sentimentos e criando, assim, condições para o desenvolvimento de conceitos de proteção, consentimento, privacidade, identificação de situações de violência sexual e diferenciação entre toques afetivos e abusivos, nas suas relações com adultos e crianças.



4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com a realização deste projeto a importância de estabelecer regras e falar sobre prazer, assim como pensar sobre nossa concepção de prazer nas diferentes faixas etárias. Devemos falar para a criança que manipula seu órgão genital/sexual, resguardadas as devidas proporções, que esse ato lhe dá prazer, mas que por ser uma parte íntima, há um certo cuidado com a higiene, e que não é um ato público, sendo uma situação que acaba chamando a atenção de pedófilos. É o momento de dizer que o toque em sua parte íntima é prazeroso e que não pode ser feito por adultos às escondidas.

Diante do exposto, cabe aos pais, mães ou responsáveis, assim como a educadores/as manter com seus filhos/as, alunos/as uma relação dialógica e transparente em relação à sexualidade. Assim agindo, permitirão que as crianças e os adolescentes se previnam de pessoas que tenham intenções de satisfazerem seus desejos sexuais com elas.

5. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices** (4a.ed.). São Paulo: Scipione.1997.
- ARCARI, C. **Pipo e Fifi: Ensinando Proteção Contra a Violência Sexual na Infância**. Rio Verde, Go: Instituto Cores. 2018
- BRASIL, Ministério da Educação. Guia escolar: **Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília, DF: 2011.
- BRASIL Ministério da Educação. **Guia escolar: Métodos para identificação de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília, DF: 2004.
- COSTA, M. M. da. **Literatura infantil**. Curitiba. IESDE Brasil.2008
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2 ed.-Londrina: Ed. UEL, 2001.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



SANTOS, Vera Márcia Marques. **Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professores no Brasil e em Portugal.** Tese de Doutorado. São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

SOMA, Sheila Maria Prado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Livros infantis para prevenção do abuso sexual infantil: uma revisão de estudos. **Temas em Psicologia**, vol. 22, n. 2, p. 353-361, 2014.



PRÁTICAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO COM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Janice Anacleto Pereira dos Reis¹

Resumo

O desenvolvimento de propostas pedagógicas na etapa da Educação Infantil que considerem a criança como sujeito afetivo, histórico, social, bem como protagonista do seu processo de aprendizagem é um desafio, sobretudo, no modo de ensino remoto, necessário, em virtude do período pandêmico da COVID-19. Nesta direção, esse texto constitui-se de um relato de experiência de uma professora de um grupo de crianças de cinco anos de idade, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a respeito de propostas que considerem o protagonismo da criança no seu processo de aprendizagem durante o ensino remoto. Para tal, nos valem da pedagogia de projetos que subsidiou o projeto de temática Futebol, o qual emergiu das próprias crianças. Na ocasião, o projeto perpassou diferentes linguagens, aspecto crucial, para o desenvolvimento integral da criança. Outra questão fundante na educação infantil é o protagonismo da criança, bem como a escuta e observação do/a professor/a aos interesses dela nas propostas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Projeto Pedagógico. Práticas.

INTRODUÇÃO

Este texto trata-se de um relato de experiência de uma professora de um grupo de crianças de cinco anos, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), realizada no ensino remoto, período pandêmico da COVID – 19, no primeiro trimestre de 2021, a respeito de propostas pedagógicas respaldadas pela pedagogia de projetos.

A observação e escuta dos interesses das crianças nos encontros síncronos, nos conduziram ao projeto Futebol. O Projeto Pedagógico é um plano de trabalho, ordenado e particularizado para seguir uma ideia ou um propósito. Um plano de ação intencional, esboçado por meio de diferentes linguagens, cujo foco é o desenvolvimento integral da criança (BARBOSA;2017).

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UAEI da UFCG. janiceanacletols@gmail.com



Os dados gerados para análise neste texto são compostos por: a) registros diários de reflexão (docente) em documento de edição on-line, por meio do google drive; b) registros fotográficos e microfilmagens (enviados pelas famílias e/ou responsáveis).

CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PEDAGOGIA DE PROJETOS

No Brasil, somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que a Educação Infantil tornou-se primeira etapa da educação básica para as crianças entre 0 e 5 anos que, passaram a ser compreendidas como sujeito histórico e de direitos, cujas ações pedagógicas devem ser desenvolvidas a partir da observação, escuta e registro do/a professor/a acerca de seus interesses (BRASIL, 2009).

Nesta direção, os projetos pedagógicos são importantes aliados no processo de aprendizagem da criança, por possibilitarem uma perspectiva de trabalho em que diversas linguagens se articulam em torno de uma mesma temática (BARBOSA, 2017).

O PROJETO FUTEBOL COMO DISPARADOR DE PRÁTICAS

O projeto de temática Futebol emergiu de um encontro síncrono, a partir da fala de uma criança para outra: “Qual time de futebol você torce”? Para a discussão, selecionamos as vivências: 1) Conhecer os times de futebol das crianças e famílias do Grupo 5; 2) Criação do nome para o time de futebol; 3) Elaboração da letra do hino do time de futebol.

Na proposta 1, as crianças com as respectivas famílias apresentaram para o grupo o time que torcem, bem como conheceram os times de futebol das outras crianças. Houve o debate sobre o respeito às diferentes escolhas de times de futebol do outro.

Na proposta 2, a finalidade foi criar e elencar em uma lista possíveis nomes para o time de futebol do grupo, cuja escolha se deu por meio do envio de um formulário de votação do google forms para o whatsapp das famílias. O nome mais



votado foi Grupo 5 Futebol Clube.

Na proposta 3, as crianças com as famílias elaboraram frases curtas para compor a letra do hino de futebol do grupo. O texto foi enviado por e-mail para uma cantora que se disponibilizou a musicalizar e cantar o hino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas na educação infantil devem possibilitar para a criança vivências de diferentes linguagens. A pedagogia de projetos é, nesse sentido, um dos modos de organizar o ato educativo e o desenvolvimento integral infantil.

O projeto Futebol foi demanda das crianças do grupo 5, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nas propostas elencadas, o acompanhamento dos percursos de aprendizagem das crianças, via anotações em diários e observações dos vídeos, enviados pelas famílias, nos permitiram criar ações em prol do desenvolvimento delas, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, cultural, social, psicológico e motor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Marita Martins Redin...[et. al.] 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 ago.18.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2017.



PRÁTICAS EDUCATIVAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

GT1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Layze Silva de Melo¹

Aurília Coutinho Beserra de Andrade²

O presente artigo parte de um recorte de uma pesquisa realizada para a conclusão do Curso de Pedagogia, tendo por finalidade identificar como estavam sendo desenvolvidas as práticas educativas remotas na Educação Infantil no contexto da pandemia Covid-19, a partir do olhar dos educadores que atuam em creches e pré-escolas. Os dados analisados originam-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, exploratória e bibliográfica. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário via plataforma Google Forms, sendo sujeitos da pesquisa, 141 profissionais da Educação Infantil de 10 Estados do Brasil. Este artigo tem como referencial teórico, publicações que versam sobre a Educação Infantil, sobretudo ao que diz respeito às práticas remotas em tempos de pandemia destinada às crianças pequenas, trazendo as discussões em lives via plataformas digitais, assim como os documentos oficiais e as legislações educacionais vigentes. Como resultado da análise constatou-se que as instituições estão direcionando atividades remotas para crianças pequenas, fazendo uso de atividades impressas, plataformas digitais e orientações de brincadeiras a serem realizadas no ambiente familiar, tendo como principal meio de comunicação o aplicativo WhatsApp. Cabe enfatizar que os profissionais da Educação Infantil apontaram dificuldades em acessar as plataformas digitais e para propor atividades, assim como, o difícil acesso pelas famílias e crianças aos meios digitais. Nesse sentido, a pesquisa realizada direciona a compreensão de que as atividades educativas propostas remotamente para crianças pequenas, firmam-se em aproximar e manter o vínculo entre escola, famílias e crianças, existindo dificuldades quanto ao acesso aos canais digitais e equipamentos que possibilitassem encontros síncronos. Por vezes, os encaminhamentos das ações pedagógicas-educativas destinadas às crianças pequenas, foram reduzidas ao envio de tarefas em papel, para que os pais aplicassem junto às crianças, fato que aponta para um reducionismo do real objetivo da Educação Infantil, a qual tem seu sentido maior pautado no desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, sendo seus

¹ Graduada em Pedagogia – UFPB.

² Docente DED/CCAE/UFPB. Doutoranda em Educação – PPGED/UFRN.



direitos expressos na Base Nacional Comum Curricular, dentre eles o direito ao brincar e a aprender.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas educativas remotas; Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo parte de um recorte de uma pesquisa realizada para a conclusão do Curso de Pedagogia, a qual objetivou identificar como estavam sendo desenvolvidas as práticas educativas remotas na Educação Infantil no contexto da pandemia Covid-19, a partir do olhar dos educadores que atuam em creches e pré-escolas. Os objetivos centraram-se em identificar quais os recursos que estão sendo utilizados pelos profissionais da Educação Infantil, na elaboração e desenvolvimento das atividades educativas propostas direcionadas à crianças de zero a cinco anos, para serem vivenciadas de forma remota. Propomos ainda, dar ênfase às notas emitidas por diferentes entidades científicas e pesquisadores da área, com relação a inadequada realização de atividades educativas remotas na Educação Infantil, por intermédio de plataformas e aplicativos digitais e/ou atividades impressas utilizando lápis e papel, fato que nos indica um reducionismo daquilo que preconiza os documentos oficiais, no que se refere ao objetivo da Educação Infantil, que tem como propósito maior o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

Seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS, acerca do distanciamento e isolamento social para conter o avanço e contágio do coronavírus, adotou-se como principais estratégias o fechamento dos serviços essenciais, o que levou à suspensão das atividades presenciais da educação. Apesar do impacto no contexto educacional ocasionado pela pandemia, podemos perceber que foram reveladas fragilidades nos sistemas de ensino, especificamente enfatizando aqui a Educação Infantil, que por suas concepções e avanços, sofreu impactos no fazer pedagógico que ocorre dentro das instituições, uma vez que os eixos centrais são as interações e brincadeiras. Nesse sentido, a pandemia trouxe mudanças no cotidiano das crianças, famílias e escola, bem como intensificou desafios já existentes enfrentados na Educação Infantil, além de gerar novos.

Entre os desafios já existentes nesta etapa da educação, sobretudo nesse contexto de pandemia, está mais evidente a relação da escola com as famílias e crianças, uma vez que faz-se necessário manter e estreitar o vínculo entre escola, famílias e crianças. Dessa forma, uma das particularidades que a Educação Infantil encontra está em desenvolver maneiras para lidar com essa situação inabitual que estamos vivenciando, sem perder de vista a identidade e as conquistas históricas legais da Educação Infantil como etapa fundamental da educação ofertada para a primeira infância. Para tanto, é preciso que os princípios, conhecimentos e valores construídos através de muitas lutas e expressos na legislação vigente, orientem as



reflexões e definições adotadas tanto no nível dos sistemas de ensino, quanto para atender as demandas locais de acordo com as particularidades de cada instituição.

Neste momento de pandemia, é importante destacar que as tecnologias se fizeram ainda mais presentes com o avanço da internet e o uso de aplicativos de mensagens, como meios de comunicação utilizados enquanto possibilidade de aproximação e possíveis acontecimentos de processos educativos. No entanto, diferente de outras etapas da educação, para a Educação Infantil a Educação a Distância não é autorizada para a utilização de práticas educativas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI's. Nesse sentido, compreendemos que para a educação de crianças pequenas, deve-se planejar práticas pedagógicas-educativas com intencionalidade, pautadas no brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança e na promoção da construção de saberes adequados para cada faixa etária.

Ao longo deste artigo, buscaremos refletir acerca do período de pandemia Covid-19 no Brasil, trazendo os resultados da pesquisa e a respectiva análise, nos pautando nos documentos oficiais e as legislações vigentes para a Educação Infantil, discutindo com pesquisadores da área e ressaltando as notas emitidas pelos Movimentos Sociais acerca das ações remotas para as crianças pequenas e a necessidade de compreensão do fazer pedagógico nessa etapa da educação, assim como, o decreto Federal sobre o enfrentamento educacional durante o período de pandemia.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa é de natureza exploratória visto que há pouco conhecimento acerca das práticas educativas desenvolvidas de forma remota na Educação Infantil, e se constitui como quanti-qualitativa e bibliográfica. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário via plataforma Google Forms, sendo sujeitos da pesquisa, 141 profissionais da Educação Infantil de 10 Estados do Brasil.

Em meio ao momento difícil vivenciado no contexto da pandemia Covid-19, houve o fechamento de serviços essenciais, entre eles, a paralisação das atividades nas instituições de educação e a interrupção das atividades presenciais, sobretudo nas instituições de Educação Infantil. Considerando que a educação a distância não é possível na primeira infância, viu-se a necessidade de manter os vínculos existentes com as crianças e as famílias durante este período pandêmico. Em maio de 2020, o Conselho Nacional de Educação – CNE, publicou um documento que orienta Estados e Municípios no que se refere às práticas adotadas no contexto da pandemia. No âmbito da Educação Infantil, o parecer orienta as instituições na elaboração de “orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social, [...] transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e



aprendizagem” (BRASIL, Parecer 5/2020, p. 10).

Diversos pesquisadores da área têm se manifestado com relação a inapropriada realização de atividades educativas remotas na Educação Infantil, com o uso de plataformas e aplicativos digitais. Em 20 de abril de 2020, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, publicou uma nota manifestando um posicionamento contrário no que diz respeito a prática da Educação Infantil a distância, reafirmando a especificidade do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos e reiterando que as Secretarias Municipais precisam estabelecer “planos de ação estratégicos que superem as ações desarticuladas e esporádicas” (ANPED, 2020, p. 3), considerando o diálogo como estratégia, buscando a participação e a escuta das famílias e dos profissionais da Educação Infantil.

Primordialmente, destacamos a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em casos emergenciais, como faz para com o Ensino Fundamental. [...] Outrossim, os princípios que orientam o uso da EaD ou o uso de quaisquer dispositivos de ensino remoto implicam, entre outros, planejamento e gestão compartilhada, domínio, formação e autonomia dos sujeitos, acesso aos recursos disponíveis, acompanhamento e avaliação (ANPED, 2020, p. 1).

Além da ilegalidade na prática de atividades remotas para a primeira infância, essas práticas inadequadas para esse segmento se configuram como retrocessos que fogem ao que determina os documentos oficiais para a Educação Infantil. Importante ressaltar que a maioria dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas não tiveram algum tipo de formação adequada para lidar com a utilização das tecnologias digitais na sua prática pedagógica. A ANPED destaca ainda que:

É momento de reafirmar e defender um projeto formativo com qualidade social desde uma concepção ampliada de educação, que considere todas as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não residem em meio urbano, como as do campo, as quilombolas, as indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob o risco de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes (ANPED, 2020, p. 4).

É um equívoco cogitar que as famílias disponham de condições para esse tipo de educação em casa, colocando-as no papel de educadores, de modo remoto, principalmente quando diz respeito às instituições públicas. Nestes tempos de estar em casa, é preciso deixar as crianças no papel de filhos e os pais no papel de pais. Como diz Fochi (2020),

as escolas podem – e devem – divulgar bons conteúdos, informar as famílias sobre as situações que estamos vivendo, sobre como solicitar o auxílio



emergencial, sobre boas ações que acontecem nas cidades, ou seja, **espalhem mensagens que reforcem o valor dos encontros, da vida e do humano** (FOCHI, 2020, grifos nossos).

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, publicou uma nota enfatizando a utilização da Educação a Distância para a Educação Infantil, reafirmando que se deve permanecer e respeitar o que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI's, sobre a não autorização da modalidade EaD para a primeira infância, uma vez que o processo de aprendizagem nesta etapa da educação acontece através de interações e brincadeiras das crianças com outras crianças e com os adultos, com os espaços e materiais pensados e planejados de acordo com as necessidades e especificidades das crianças, e de acordo com os documentos oficiais, possibilitando múltiplas aprendizagens.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca por identificar como estão sendo desenvolvidas as práticas educativas de modo remoto pelos educadores infantis que atuam em creches e pré-escolas, os dados apontam que 97,9% das instituições de Educação Infantil estão desenvolvendo atividades educativas remotas para as famílias realizarem em casa com as crianças. Conforme orienta o Conselho Nacional de Educação - CNE, as instituições de Educação Infantil podem realizar atividades remotas desde que tais orientações estejam de acordo com os documentos oficiais para esta etapa da educação, e sobretudo, respeite as necessidades e especificidades de cada criança.

Atividade remota não pode esquecer da brincadeira, a brincadeira é o eixo de planejamento, atividade remota **se faz** por meio das brincadeiras e da interação virtual. Então nós precisamos estudar **como acontece essa interação virtual**. As brincadeiras nós já sabemos que é o eixo da nossa ação pedagógica. Então esse planejamento, essa possibilidade do remoto, coloca alguns desafios no âmbito da nossa competência docente, no âmbito da atuação da política de formação da secretaria (COELHO, 1:23:40, 2021, grifos nossos).

Ao mencionarmos atividades educativas desenvolvidas no âmbito familiar, é importante retomarmos o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI's, as quais definem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, devendo ser “[...] oferecida em creches e pré-escolas, as quais não se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12). Desse modo, podemos considerar que na prática de atividades educativas remotas em espaços domésticos, não há o contexto pedagógico que ocorre dentro das instituições de educação - o qual impõe



uma intencionalidade - e as práticas remotas não condizem com o que determina os documentos oficiais para esta etapa da educação.

Ao compreendermos que estão sendo desenvolvidas e realizadas atividades remotas pelas instituições, identificamos que essa prática se origina através de atividades impressas para a casa das crianças, há o uso de plataformas digitais por meio de computador, tablet ou celular que necessita de conexão com internet, e algumas instituições fazem orientações de atividades através de grupos com as famílias por meio do aplicativo WhatsApp, para que as famílias realizem em casa com as crianças. Compreendemos a mediação com o uso das tecnologias como

meros recursos didáticos, utilizadas como **recurso** para atingir um determinado objetivo, como repositórios de **atividades**, para animar e tornar as “aulas” mais interessantes e se aproximar **das crianças**. Tal perspectiva pode ser útil, mas não contribui para aprendizagem e práticas colaborativas entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender (ALVES, 2020, p. 358, grifos nossos).

No que diz respeito às atividades educativas que estão sendo elaboradas e desenvolvidas, buscamos identificar se os educadores infantis modificariam as atividades ou o modo como estão sendo desempenhadas nestes tempos de pandemia. 87% responderam que não mudariam as atividades ou a maneira como estão sendo praticadas. No entanto, 11,3% dos respondentes modificariam as atividades ou a forma como estão sendo realizadas pelas crianças pequenas. Na análise das suas falas, considerando as respostas afirmativas a referida questão da pesquisa, as falas apontam que as atividades educativas propostas remotamente deveriam ser pautadas nos documentos oficiais para esta etapa da educação, cujos eixos são as interações e brincadeiras, sendo pensadas e planejadas atividades que envolvam mais o lúdico, compreendendo o que é essência da Educação Infantil, a qual tem como premissa o desenvolvimento integral da criança pequena.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p. 37).

As dificuldades encontradas pelos educadores infantis, sujeitos da pesquisa, são com relação ao acesso às plataformas digitais por não possuírem aparelhos eletrônicos, ou então o acesso à internet acontecer por redes de dados móveis de seus celulares. Há ainda a falta de uma formação adequada para a utilização das tecnologias e a falta de apoio das instituições e/ou Secretaria de Educação. Ressaltamos que as dificuldades postas no contexto da pandemia Covid-19, precisam ser consideradas pelos dirigentes das redes municipais de educação, uma vez que os



profissionais da Educação Infantil precisam de apoio na efetivação de suas práticas, as quais devem ser planejadas de forma a contribuir com o desenvolvimento das crianças, sendo adequadas de acordo com as demandas locais.

Uma situação conflitante para o professor ocorre entre o acesso ao serviço remoto e as reais condições de produção de um ensino que atinge os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Sabemos que nem todos os professores têm acesso a um bom aparato tecnológico para corresponder à nova demanda de ensino. Isto porque muitos dividem seus computadores com os demais membros da casa ou nem sempre possuem um pacote de dados suficiente para produção de videoaulas e material de ensino (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2020, p. 6).

Compreendemos que são inúmeras as dificuldades encontradas pelos educadores infantis no uso das plataformas digitais e no seu acesso para elaborar atividades educativas remotas, uma vez que se veem no papel de inventar e reinventar as práticas educativas remotas, colocando o desafio de repensar e reorganizar a prática educativa fora do espaço escolar, espaço no qual se estabelecem os principais vínculos de mediações de conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que as vivências, experiências e construções pedagógicas, pensadas, desenvolvidas e realizadas nos espaços de educação, não podem ser transferidas para o ambiente doméstico, uma vez que a mediação dos educadores infantis não deve ser substituída pela mediação do pais e/ou pela utilização de tecnologias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as ações educativas que estão sendo desenvolvidas de modo remoto pelos professores da Educação Infantil têm como meio principal de comunicação o uso do aplicativo WhatsApp, por meio de grupos com as famílias, através de áudios e vídeos explicativos, a fim de enviar orientações de atividades e brincadeiras a serem realizadas pelas famílias com as crianças em casa, além de tirar possíveis dúvidas. Nesse sentido, consideramos que esta prática busca manter um vínculo com as famílias através do diálogo por meio de mídias digitais, o qual consideramos fundamental neste contexto. Entretanto, em um cenário adequado com o retorno seguro das atividades presenciais, a relação da escola com as famílias é basilar para o desenvolvimento integral das múltiplas aprendizagens das crianças, devendo ocorrer o contato real das famílias com as instituições de educação, podendo ser o aplicativo de conversa, um meio de aproximação dessa relação.

Entendemos que o emprego de atividades educativas remotas para crianças pequenas, tem se concedido como um repasse de conteúdo e não uma prática educativa. Além disso, a utilização indiscriminada de plataformas digitais e atividades impressas, são contrárias às realidades educacionais vivenciadas nas instituições de



Educação Infantil, não garantem o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, nem podem substituir o atendimento oferecido e vivenciado presencialmente.

É fundamental neste momento, manter um vínculo entre as famílias e a escola, que não seja apenas disponibilizando atividades diárias através de plataformas digitais e atividades impressas para as crianças, pois compreendemos que esta prática se configura como repasse de conteúdo, pautados em tarefas prontas, apenas para cumprir uma exigência posta. É necessário reafirmar a especificidade do trabalho pedagógico, pensado, planejado e desenvolvido para atender crianças de 0 a 5 anos, compreendendo o currículo da Educação Infantil e o que determina os documentos oficiais, cujos eixos norteadores são as interações e as brincadeiras.

Portanto, é importante que as instituições de Educação Infantil busquem acolher as crianças, as famílias, os educadores e demais profissionais que atuam nas escolas, visando auxiliá-los no enfrentamento dessa situação, buscando maneiras adequadas e seguras, com atividades que estejam contextualizadas às realidades das crianças, e a partir das ações vivenciadas remotamente, começar a pensar e planejar um retorno seguro e gradual das atividades presenciais em creches e pré-escolas.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. (2020). **Educação remota:** entre a ilusão e a realidade. Educação, Interfaces científicas, 348–365. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251> >. Acesso em: 22 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Manifesto ANPED: Educação a Distância na Educação Infantil, não! Disponível em: < <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> >. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2020.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 05 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 22 ago. 2021.



Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

COELHO, Rita. **Interações remotas na Educação Infantil:** desafios e possibilidades. Canal SEMED MACÉIO. (1:23:40). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8jFkk0fT99g> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. **Educação em tempos de pandemia:** consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. Revista Cocar. Edição Especial N.09/2021 p.1-19. Disponível em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

FOCHI, Paulo. **Como zelar pela Educação Infantil em tempos de isolamento social?**. Lunetas, 2020. Disponível em: < <https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacaoinfantil-em-tempos-de-isolamento-social/> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

UNDIME. Nota Pública – **Uso da Educação a Distância**. Disponível em: < <https://undime.org.br/noticia/30-03-2020-23-55-nota-publica-uso-da-educacao-adistancia-ead> >. Acesso em: 05 ago. 2021.



O SENTIDO DE VIVENCIAR A CULTURA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Beltrão¹

[gabibeltrao0038@gmail.com](mailto:gabeltrao0038@gmail.com).

RESUMO: O presente Artigo tem como objetivo mostrar uma vivência prática sobre o conhecimento da cultura da escrita, por meio do conhecimento de mundo para as crianças do estágio V da Educação Infantil, com o intuito de favorecer ao processo de letramento. Vamos evidenciar a vivência prática, dando sentido e significados da importância da leitura e escrita, por meio de conhecimentos históricos. No desenvolvimento vamos mostrar um pouco dessa prática que está em processo de vivência pelas crianças do estágio V. Finalizamos esse início de pesquisa na interação com a leitura e a escrita, mostrando a importância de estarmos aptos a introduzir esses conhecimentos históricos de povos antigos que mostraram formas de se comunicar, por meio da escrita e leitura.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Letramento.

ABSTRACT: This Article aims to show a practical experience about the knowledge of the culture of writing, through the knowledge of the world for children of stage V of Early Childhood Education, in order to favor the literacy process. We will highlight the practical experience, giving meaning and meanings of the importance of reading and writing, through historical knowledge. In the development we will show some of this practice that is in the process of experience by the children of stage V. We conclude this beginning of research in the interaction with reading and writing, showing the importance of being able to introduce this historical knowledge of ancient peoples that showed ways of communicating, through writing and reading.

Keywords: Reading. It's written. Literacy.

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa prática pedagógica observamos a importância de educar com sentido, dando significados ao que aprendemos, criando com isso interesse das crianças quanto ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Então, por meio de alguns questionamentos das crianças acerca

¹ Professora da Educação Infantil de Escola Privada.



da importância da escrita e da leitura, como: Por que temos que ler e escrever?
Qual a sua importância da leitura no meu dia-a-dia?

Pensando sobre esses questionamentos visto pela ótica das crianças acerca da importância da escrita e da leitura, pudemos perceber a necessidade de conhecer um pouco sobre a cultura da escrita e da leitura, para dar um sentido sobre a necessidade histórica, cultural e social da leitura e escrita, dentro do processo de letramento e alfabetização.

A Educação Infantil é o início da vida escolar, mas o contato da criança com o mundo letrado começa bem antes da entrada na escola. Ao ver a mãe escrever a lista de compras, a criança constrói a ideia de que uma das ações sociais da linguagem escrita é garantir a memória. Em uma sociedade em que a escrita é tão valorizada, o contato das crianças com a cultura letrada acontece cada vez mais cedo e, muitas vezes, a alfabetização é apresentada como um objetivo de aprendizagem desde a Educação Infantil.

Segundo Magda Soares,

A criança, desde muito cedo, depara-se com a escrita a sua volta, vendo a mãe escrevendo um bilhete, o pai conferindo a conta de luz, a avó lendo um livro para ela. Assim, começa a perceber o significado desses diferentes portadores, o que a introduz nos usos sociais da escrita – no letramento. Ela revela, também desde cedo, interesse pelo significado daqueles pequenos traços, as letras, e curiosidade sobre como eles representam palavras, histórias – começa a compreender a alfabetização.

O papel central que as práticas de leitura e escrita ganharam em nossa sociedade, influencia o olhar das crianças sobre a realidade que as cerca, mesmo antes de ingressarem na vida escolar, por meio do seu dia-a-dia social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita,



reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer... (BNCC, p. 42)

Por isso que ao ler e escrever, as crianças pequenas estão conhecendo o mundo, as suas belezas, as suas possibilidades, as brincadeiras, as histórias, estão se comunicando e ocupando um lugar nesse mundo que é por escrito, conhecendo também a si mesmas e dando espaço à sua própria voz, por meio da escrita.

Então, esse artigo vem mostrar um pouco como podemos usar estratégias de inserir as crianças da Educação infantil nesse ambiente letrado, possibilitando conhecer a origem da história da escrita de forma lúdica e divertida. Foi com esse intuito que as crianças do estágio V (crianças de 5 a 6 anos), vivenciaram esse momento conhecendo a história da escrita para dar sentido e significado aos seus conhecimentos, para compreender a importância dessa leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO

Este artigo vem mostrar a importância de dar sentido no processo de desenvolvimento da escrita e da leitura para a turma do estágio V da Educação Infantil, que foi pensado por meio de questionamentos, curiosidades e falas das crianças. A escuta do docente presente nesses momentos foi de grande intencionalidade, levando a refletir sobre o sentido que seria dado a essas observações, sob a ótica do processo do “Alfalettrar”.

É importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de



histórias, na participação em conversas, mas descrições, mas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BNCC, 2017, p. 42).

Partindo dessa premissa potencializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o docente precisa desenvolver o seu olhar sensível e inovador para proporcionar experiências significativas e curiosas nessa cultura oral na aquisição de múltiplas linguagens das crianças na introdução da leitura de mundo.

O olhar e a escuta sensível do professor foram pontos importantes para trazer o significado para o projeto da Cultura da escrita, sob muitos aspectos históricos vivenciados pelas crianças, por meio do processo de letramento.

Nesse olhar, fizemos uma viagem no letramento histórico desde os primórdios “Homens das Cavernas”, conhecendo como era desempenhado a comunicação, no contexto da leitura e escrita, com as pinturas rupestres e outras formas de expressão, uma das primeiras maneiras de trocar mensagens e registrar experiências. Com isso, promovemos vivências lúdicas significativas, para entender como acontecia essa comunicação, que desde então começou a passar por mudanças evolutivas para melhor compreensão. Passamos pelas pictografias e logo em seguida, partimos para outros povos, onde vivenciamos a escrita “Cuneiforme”, com os sumérios, em que vivenciamos uma experiência histórica. A escrita cuneiforme é a designação geral dada a certos tipos de escrita feitas com auxílio de objetos em formato de cunha.

Em seguida, conhecemos um pouco do povo egípcio e suas formas de expressão da cultura da escrita, com a criação dos hieróglifos, a escrita das pirâmides. Conhecemos algumas formas de escrita, bem como a sua leitura, na compreensão dessa escrita, até chegar à escrita que conhecemos que vem do latino. A escrita e leitura do mundo nos fez vivenciar ludicamente diferentes



povos, e por essa evolução da escrita, compreendemos como a escrita atual foi desenvolvida.

Essa experiência vivenciada da história da cultura da escrita com a turma do estágio V de forma significativa, dentro do processo de letramento. Fez com que as crianças percebessem a importância da nossa escrita em nosso cotidiano e no meio social em que vivemos ter um sentido, e que essa escrita vem acompanhada de uma leitura de mundo, para a compreensão e aceitação desse processo da Literacia, entusiasmando-as ao pertencimento dessa leitura e escrita para fazer parte da sua vida social, escolar e familiar.

CONCLUSÃO

Ler o mundo é assumir-se como sujeito da própria história. É ter consciência dos processos que interferem na sua existência como ser histórico e social desta sociedade letrada. O indivíduo só é capaz de fazer uma leitura permanente do mundo, quando consegue captar o que se apresenta através do dinamismo deste mundo, para nele interferir e atuar, sentindo-se, então, motivado para a leitura da palavra. Nesse sentido, a leitura da palavra escrita só se realiza quando interage com o espaço em que a criança se sente sujeito, ou seja, quando existe uma estreita relação com o contexto de que participa ou vivencia.

Educar com sentido e significado com situações de leitura e de escrita, por meio do letramento histórico, em que a criança conheça a sua importância para aguçar o seu aprendizado, possibilitando o conhecendo o mundo, conhecendo também a si mesmas e dando espaço à sua própria voz, por meio da escrita.

Os olhares docentes como norteador dessas vivências são importantes para intensificar o aprendizado das crianças, na aquisição desse conhecimento, afirmando o sentido da leitura e escrita, e sua importância, para as crianças do



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



estágio V se sentir pertencente a prática, para que as mesmas se sintam atuantes desse ambiente letrado.

REFERÊNCIAS

Andruetto, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições SESC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra**. Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.: il.



PSICOMOTRICIDADE E ELEMENTOS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grupo de trabalho ou Simpósio: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil

Hellenn Hernaski¹
Micheley Ferreira Rocha²
Camila Langner Zadureski³

Palavras-chave: Psicomotricidade. Elementos da Natureza. Educação Infantil. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, trará uma exposição da importância da psicomotricidade como recurso pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade, juntamente com os elementos da natureza para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

A psicomotricidade é uma ciência que compreende o ser humano através do movimento. De acordo com a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, o vocábulo “psicomotricidade” surgiu pela primeira vez em 1870 com a necessidade de explicar alguns fatos clínicos. (SBP, 2003). Costa destaca:

A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir, como por exemplo dificuldade de recorte e colagem, e movimento de pinça quando já estruturada (OLIVEIRA, 2015, p 36).

Igualmente, os elementos da natureza também possuem papel imprescindível no desenvolvimento infantil, pois promovem a interação com o meio que nos cerca. Esses elementos estimulam a criatividade permitindo a exploração de inúmeras possibilidades do brincar.

Segundo Barros (2018), ao proporcionarmos às crianças o contato com os elementos naturais, isso “atende à sua vontade de construir, criar e montar. Fato esse que possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras e de criação cada vez mais complexas” (p. 77).

¹ Educadora Infantil graduada em Licenciatura Letras Português/Inglês (UNICESUMAR).

² Professora dos anos iniciais, graduada em Licenciatura de Educação Física pela Faculdade Dom Bosco e Especialista em Ensino Lúdico (Unina).

³ Educadora Infantil graduada em Licenciatura em Pedagogia (FACEAR). Especialista em Educação Infantil (FACEAR) e Primeira Infância (PUCPR).



2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tendo em vista os benefícios proporcionados às crianças pela psicomotricidade e os elementos telúricos, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária - SMED, disponibilizou professoras formadoras (profissionais que fazem parte do Departamento de Ensino da Educação Infantil) para gravar vídeos com atividades ligadas a psicomotricidade, afetividade e ludicidade para serem disponibilizados nas redes sociais das SMED. Pensando em alcançar as famílias e crianças do município, nesse momento da pandemia.

No mês de junho do ano de 2021, as propostas visaram os elementos da natureza. Após as pesquisas realizadas a respeito do tema, foram realizados planejamentos e levantamentos de estratégias para que fosse possível contemplar o maior número possível de crianças e famílias. As propostas foram planejadas tendo em vista elementos naturais regionais como: pinhão, o pinheiro Araucária, as frutas azedinhas, entre outros. Nesse sentido, Piorski (2016, p.67) salienta que “a busca da criança pelo íntimo da matéria, está expressa, em quase todo seu brincar, pelos quatro elementos da natureza. Entretanto, nos brinquedos [...] da terra, encontramos com maior anseio o ímpeto da criança em colonizar o mundo.” Nessa perspectiva, entende-se que a criança possui a curiosidade de descobrir o mundo, por isso necessita dos brinquedos naturais para que lhe seja garantido o direito de desenvolver-se integralmente.

Para que a criança tenha os movimentos fundamentais refinados é necessário que ela desenvolva capacidades e habilidades psicomotoras importantes para a organização motora de base, como a coordenação, o equilíbrio, o esquema corporal, a organização espacial e a organização temporal (GALLAHUE; OZMUN, 2003; CLARK, 1994; FONSECA, 1994).

Além dos vídeos, foram disponibilizados os encaminhamentos metodológicos de cada uma das propostas para que os profissionais tivessem acesso e subsídio sempre que necessário. Foi solicitado para que as famílias fizessem as devolutivas para as Unidades Educacionais através de vídeos, fotos, etc e essas deverão encaminhá-las para o Departamento de Educação Infantil para a realização de uma galeria no mês de outubro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conteúdos dos vídeos podem ser acessados não apenas pelas famílias da cidade de Araucária/PR, mas também pelas pessoas do mundo todo. Os vídeos possuem em média um mil visualizações. Os objetivos do Projeto ainda não foram alcançados em sua totalidade como esperado no início, porém ações estão sendo tomadas para que o conteúdo chegue a todas as crianças e famílias, e faça a diferença no desenvolvimento de cada uma delas.



Para os alunos que não possuem acesso à internet e/ou estão em vulnerabilidade social, os profissionais de cada Unidade Educacional encaminham às suas turmas, as propostas impressas todos os meses para que as crianças possam ter acesso.

4 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Psicomotricidade e Afetividade surgiu para contribuir com o desenvolvimento integral das crianças, estejam elas matriculadas na rede ou não. Algumas famílias possuem seus filhos na etapa da pré-escola, enquanto que os irmãos mais novos não estão matriculados. Os irmãos menores podem ter acesso aos conteúdos e assim estimular o desenvolvimento dentro de casa, pois a Educação Infantil está cada vez mais ganhando notoriedade que lhe cabe principalmente nos últimos anos.

A Base Nacional Comum Curricular, destaca a Educação Infantil como o “início e o fundamento do processo educacional”. Ademais vem consolidando-se nos últimos anos a concepção que relaciona o cuidar e o educar, compreendendo como algo inseparável no processo pedagógico.

5 REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel de [Org.]. **Desemparedamento da infância**: a escola como um lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. **BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 06 de ago de 2021.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: Um Estudo em Escolares com Dificuldades em Leitura e Escrita. 1992.

PIORSKI, GANDHY. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo. Peirópolis, 2016.

SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/>. Acesso em 03 de ago. de 2021.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



**PROJETO “MUNDO DAS PEDRAS” O ENCANTAMENTO PELAS PEDRAS
POR CRIANÇAS DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (UUNDC-UFC)**

Diana Isis Albuquerque Arraes Freire
Universidade Federal do Ceará
dianaisis@ufc.br

Fátima Sampaio Silva
Universidade Federal do Ceará
fatimass@uol.com.br

Francisca Deisiane de Sousa Costa
Universidade Federal do Ceará
deisinha123sousa@gmail.com

GT1 – EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este resumo relata a experiência de um Projeto desenvolvido com crianças, em um contexto cujas práticas pedagógicas são organizadas preferencialmente por meio do Trabalho com Projetos na Educação Infantil. Essa metodologia ressalta o protagonismo da criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e se propõe a integrar as diversas experiências que contribuem para esses processos.

Foi um projeto investigativo sobre pedras, elementos da natureza, que iniciou a partir do interesse das crianças da turma Infantil IV (entre quatro e cinco anos de idade) em 2019, na Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC), da Universidade Federal do Ceará (UFC). O título “Mundo das pedras: pedrinhas, pedronas e pedras médias” foi



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



escolhido pelas crianças. A professora da turma e uma bolsista (estudante de Pedagogia vinculada ao Programa de Extensão da UUNDC), após a escuta das crianças, organizaram as etapas do projeto, envolvendo pesquisas, debates e experiências com pedras.

Em sua Proposta Pedagógica, a UUNDC assume o Trabalho com Projetos na Educação Infantil e desenvolve práticas pedagógicas, a partir do interesse das crianças (BARBOSA; HORN, 2008). Essa metodologia favorece as aprendizagens e desenvolvimento delas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que determinam que as práticas pedagógicas devem proporcionar experiências significativas, que tenham continuidade, que possam ampliar o conhecimento das crianças e favorecer o desenvolvimento de forma plena.

A fundamentação teórico-metodológica do Trabalho com Projetos se situa nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem que concebem as crianças como sujeitos ativos, construtoras de conhecimento, potentes, capazes de pensar e indagar.

O Trabalho com Projetos na Educação Infantil possui raízes nos estudos de John Dewey (1859-1962), filósofo e educador americano, com a compreensão de que o conhecimento só é construído através da ação e da experiência. Barbosa e Horn (2008) falam de uma "nova versão" de projetos, que, mantêm os princípios essenciais dos projetos pensados por Dewey e Kilpatrick (1871-1965): da ação, da situação problema, da ação, da real experiência anterior, da investigação científica, da integração e da eficácia social.

Na UUNDC, o contato das crianças com a natureza ocorre de forma intensa! Essa prática é respaldada pelas DCNEI, que propõem a criação de experiências que promovam o encantamento pela natureza. O espaço físico da UUNDC, localizada no Campus do Pici, em Fortaleza, Ceará, é privilegiado, pois há uma



área ampla, no parque, com areia, árvores e plantas e muitos “bichinhos” que despertam a curiosidade das crianças e possibilitam muitas descobertas sobre o mundo natural. Neste cenário surgiu o interesse pelas pedras, partindo de uma ação aparentemente simples de coletar pedrinhas como uma brincadeira no parque.

As crianças diziam: “Professora, olha o que eu achei”, “Professora, guarda minhas pedras”, “Quero mostrar na roda”. Essas atitudes se intensificaram e todas desejavam falar sobre pedras na roda de conversa. Nesses momentos, as crianças expressavam ideias sobre o que fazer com as pedras: “levar para casa, brincar, olhar com a lupa, fazer coleção, pintar as pedras coloridas”. Uma pesquisa sobre pedras foi proposta para ser feita em domicílio, para que as crianças pudessem compartilhar novos conhecimentos com seus pares na sala. Da pesquisa decorreram outras atividades com o tema “pedras” que envolveram desenho, leitura de histórias, pintura, música, dança, passeios culturais, culinária e até capoeira.

Vale pontuar que durante o desenvolvimento do projeto, buscou-se contemplar os direitos incluídos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017): conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, por meio das interações e diferentes experiências.

Embora no Trabalho com Projetos, o mais importante não seja o produto, mas o processo, constata-se que as crianças no decorrer do Projeto do Projeto “Mundo das Pedras” aprenderam e se desenvolveram. A afirmação se fundamenta no fato de que se tornaram mais capazes de trabalhar coletivamente, formular hipóteses, propor experiências, envolver-se nelas com alegria e expressar ideias. Constata-se ainda que, quando o interesse das crianças é escutado e acolhido pelas professoras, as aprendizagens tornam-se mais significativas. Considera-se, pois que o Trabalho com Projetos, como estratégia de ensino-



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invencionices



aprendizagem deveria ser mais valorizado e difundido entre professores, gestores e estudantes para fortalecer a identidade da Educação Infantil e favorecer a construção de um currículo construído a partir do cotidiano com as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Trabalho com Projetos. Experiências

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

GT 2 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Discute os múltiplos aspectos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os objetivos desta etapa do processo de escolarização, o sistema de ensino, o currículo, a avaliação e as demais dimensões teóricas e práticas do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças de 7 a 11 anos, em contextos educativos.



A CRIANÇA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A SUA REPRESENTATIVIDADE NESSE CONTEXTO

GT2- Ensino fundamental e práticas pedagógicas

Estefânia Coelho Chicarelli¹

Marcia Cristina Argenti Perez²

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo o desenvolvimento de um estudo teórico e empírico, para analisar a criança de 6 anos e processo de ensino no 1º ano do ensino fundamental, considerando o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, e a antecipação desse processo com a Lei 11.274 (BRASIL, 2006). Também conhecida como “Lei de 9 anos”, tal lei acaba priorizando o processo de alfabetização e letramento que são mais privilegiados no ensino fundamental, assim desvalorizando o ensino na educação infantil, que pode oferecer diversas possibilidades para enriquecer o desenvolvimento da criança sem desconsiderar as características da infância. Conforme Sarmiento (2007), estamos vivenciando um processo de ocultação da infância, um processo histórico-social que teve uma trajetória de invisibilidade e menosprezo. Diante disso, há a necessidade de considerar as características da infância para um sistema de ensino adequado para a criança, como ressaltado por Saviani (2011).

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se configura como qualitativa, já que considera a parte subjetiva do problema (BARDIN, 1977). Para a sua elaboração consistiu nas seguintes etapas: 1) estudo teórico tratando como temas principais a infância, o desenvolvimento da criança e a transição da educação infantil para o ensino fundamental, além de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC); e 2)

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar/ UNESP); e membra do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE- UNESP/ CNPq). Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Docente e Pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar/ UNESP); e líder do Grupo de Estudos sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE- UNESP/ CNPq).



estudo empírico, realizado no ano de 2019, acompanhando uma turma de 1º ano de ensino fundamental, através de observações e a aplicação de um questionário com perguntas abertas com a pedagoga responsável pela turma, que terá o nome fictício Ana ao decorrer desse trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), são elencadas as funções do ensino fundamental (BRASIL, 1996), priorizando a alfabetização numa lógica adultocêntrica não considerando as características infantis, como atribuído por Salles e Sercundes (2017). A professora da turma de 1º ano, colocou que “o ensino fundamental tem a finalidade de preparar para os estudos e para o convívio social de forma lúdica”, porém em suas práticas pedagógicas o lúdico só era colocado as sextas-feiras no final das aulas, não era algo valorizado em suas aulas. Ainda falando sobre o ensino fundamental, Ana diz que “diferentemente da educação infantil, exige uma maturidade maior das crianças”, o que nos faz refletirmos sobre a criança que é concebida no 1º ano dentro de um olhar insensível às suas peculiaridades, em um contexto repleto de rotinas e metas.

Sobre a preparação da transição da educação infantil para o ensino fundamental, Ana diz que “foi realizada de forma superficial e rápida”, sem pensar na criança e os desafios que a transição entre as etapas traz. É necessário entender o outro no processo educativo, já que conforme Saviani (2011), educar não é só ensinar, educar é uma forma de apropriação dos conhecimentos necessários a serem assimilados pela a criança com base de seu meio sociocultural que o individual está inserido.

A criança aprende quando o conteúdo é significativo para ela, de forma que ela consiga relacionar com o seu convívio social. Através do brincar a criança conhece melhor o mundo em que vive, é a forma de se apropriar do mundo dos adultos, como é colocado por Elkonin (2009), que caracteriza como atividade principal da criança de 6 anos, os jogos de papéis, atividade em que a criança sente a necessidade de reproduzir o mundo a sua volta. Além disso, brincando a criança desenvolve a sua linguagem enquanto signo de forma complexa, como exposto por Luria (1987).

À vista disso, é preciso que o educador e a instituição de ensino fundamental entendam as singularidades da infância e as características do desenvolvimento da criança, assim possibilitando um ambiente lúdico e acolhedor que permita a continuidade do aprendizado.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com metas e conteúdos a serem cumpridos, o 1º ano do ensino fundamental não considera as singularidades da infância, tornando o brincar da criança irrelevante e dando lugar à deveres e regras a serem cumpridas, na turma acompanhada foi explicito isso. Com isso, vemos a necessidade de uma reflexão e (re)estruturação pedagógica em torno do 1º ano do ensino fundamental, assim considerado as características da infância e o processo de desenvolvimento da criança.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



5. REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: MEC, 2006.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 92-107.
- SALLES, C.; SERCUNDES, I. A infância no ensino fundamental obrigatório de nove anos: o que dizem os professores do primeiro ano?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, ed. 1, p. 479-495, 2017.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007, p. 25-46.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-22.



A LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO E AS OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DE FRAÇÕES: UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL?

Gt 2 - Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Maria Clara Avelino dos Santos¹
 Claudianny Amorim Noronha²

Diferentemente da perspectiva de uma educação interdisciplinar, estimular a leitura, escrita e oralidade geralmente é considerada como uma função da disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, defendemos que trabalhar esses aspectos é tarefa de todos os professores, considerando que essa prática é uma forma de desenvolver o repertório de argumentação, análise e questionamento dos alunos que são necessários para o seu desenvolvimento de maneira integral, abarcando dessa forma, todas as disciplinas. Nesse sentido, o trabalho com base em leitura, escrita e oralidade enriquece a aprendizagem das crianças em qualquer área, por possibilitar a integração entre teoria e realidade, explorando valores, ética e estimulando a cultura da busca por informações. Smole (2001) em seus estudos comenta sobre a relação da leitura e do ensino da matemática mostrando não só a importância de se explorar aspectos no ensino da matemática, como ensiná-la a partir de leitura de literatura. Assim, segundo a mesma autora, a integração da literatura com a matemática representa uma mudança no ensino tradicional da matemática, pois exploram matemática e história ao mesmo tempo. Com relação a esse trabalho, esse resumo expandido é um recorte do trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado: “A literatura Infantil de Monteiro Lobato e o ensino de frações: uma integração possível”. A pesquisa realizada em nível de Iniciação Científica (IC) culminou na elaboração da monografia para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no segundo semestre de 2019, sob orientação da Professora Dra. Claudianny Amorim Noronha. Esse recorte tem como objetivo apresentar os dois primeiros momentos da pesquisa-ação realizada em uma turma de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tiveram como foco o trabalho com a literatura infantil de Monteiro Lobato e as operações de adição e subtração de frações. Os sujeitos da pesquisa são alunos da turma do 4º ano

¹ Graduada em Pedagogia (UFRN), atualmente mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Membro do CONTAR - Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Língua Portuguesa E-mail: claravelino@outlook.com

² Graduada em Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (2000), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Atualmente, é professora associada do Departamento de Prática Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e dos Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (mestrado profissional), em Ensino de Ciências e Matemática (mestrado e doutorado acadêmicos) e em Educação (mestrado e doutorado acadêmicos), todos da UFRN. No Programa de pós-graduação em Educação/UFRN exerceu o cargo de vice-coordenadora (2017-2019) e de coordenadora (2020-atual). É líder do CONTAR - Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Língua Portuguesa. E-mail: cnoronha.ufrn@gmail.com



vespertino, formada por 17 estudantes, sendo 11 meninas e 6 meninos. Entretanto, durante a realização da pesquisa, em nenhum dia contamos com 100% dos alunos presentes. A escolha pela turma deu-se por dois principais fatores: o primeiro foi pelo fato de os alunos já terem começado a estudar frações com a professora titular da turma e o segundo por a turma já ser conhecida pela pesquisadora. Além disso, durante uma conversa informal, os estudantes relataram ter dificuldades nas aulas de matemática, o que veio a ser confirmado pela professora titular da turma. Para este trabalho, utilizou-se como referenciais teóricos principais para tratar de Literatura Infantil corroboramos com as ideias de Amarilha (2012; 2013) e Coelho (2009), sobre Monteiro Lobato ancorou-se em Dalcin (2002, 2007) e Groto (2012). Quanto o ensino da matemática e a relação entre a matemática e literatura, embasou-se nas ideias de Lima e Noronha (2014) e quanto as frações Campos et al (2009). A pesquisa foi dividida em três etapas, sendo a primeira a definição do *locus* e dos sujeitos da pesquisa, a segunda de elaboração da proposta de intervenção e o momento da intervenção e a terceira a apresentação e análise dos dados. Nosso caminhar metodológico relacionado às investigações desenvolvidas em campo, segunda etapa, ocorreu em **cinco momentos (encontros)**, cada um deles tendo duração de duas aulas de cinquenta minutos. Esses momentos foram realizados ou em sala de aula, ou na sala de vídeo, ou no pátio ou na biblioteca. Todo o processo em campo foi realizado no mês de julho de 2019, nos dias 18,19, 22,23 e 24, durante as aulas de matemática da turma. Em todos os momentos (encontros) foram feitas leituras como ponto de partida. Durante os dois primeiros encontros foi lido o livro literário *Reinações de Narizinho* (2008) e nos outros três encontros o ponto de partida foi o livro paradidático *Aritmética da Emília* (2019). Em todos os momentos (encontros) essas leituras foram feitas utilizando a técnica da andaimagem, respeitando suas fases de planejamento e implementação (pré-leitura, leitura e pós-leitura) de acordo com Graves e Graves (1995). Optou-se por selecionar o livro *Reinações de Narizinho* (2008), como forma de introduzir as crianças no mundo literário antes de tratar do conteúdo matemático em si, considerando que a turma já apresentava resistência quanto às aulas de matemática. Além do livro já citado, selecionou-se o livro paradidático *Aritmética da Emília* (2019) para fazer as discussões acerca da matemática de maneira lúdica e, considerando que as crianças já estavam mostrando envolvimento nessa literatura, como esperado, elas não mostraram resistência ao começar a tratar da matemática, pelo contrário, mostraram-se entusiasmadas para saber como iam estudar matemática e ler as histórias da turma do Sítio “ao mesmo tempo”, como diziam. Esse livro foi escolhido por tratar diversos assuntos da matemática, entre eles, o de frações. Para lembrar, essa obra conta a história da aritmética e aborda os conteúdos matemáticos a partir de um circo que o Visconde criou para trazer o “país da matemática” para o Sítio do Picapau Amarelo. Durante os momentos (encontros) que foram lidos os capítulos do livro literário, procurou-se preservar o texto literário considerando o objetivo de que as crianças pudessem se identificar com o texto e os personagens despertando o prazer pela leitura literária, além de desenvolver competências relacionadas a argumentação e reflexão crítica sobre o mundo a sua volta, para que posteriormente, já envolvidas nesse mundo literário, elas pudessem vivenciar o trabalho com o conteúdo matemático de forma mais suave e prazerosa. Além dessas leituras, foram realizadas leituras complementares, com o objetivo propiciar aos alunos o contato com os assuntos matemáticos de maneira mais lúdica e prazerosa, vivenciando atividades de



experimentação e manipulação de objetos concretos que possibilitasse, uma maior compreensão da linguagem matemática. Essas leituras complementares foram elaboradas pela pesquisadora, contendo os personagens do Sítio do Picapau Amarelo e suas características, tanto o nome de alguns alunos da turma quanto o da pesquisadora, além de utilizar o livro *Didática da Matemática: Como dois e dois* de Toledo e Toledo (1997) para embasar as experimentações sobre frações propostas nessas leituras. Além das leituras, durante os encontros foram propostas rodas de conversa iniciais com o objetivo de desenvolver a oralidade dos alunos, bem como conhecer seus anseios, expectativas e conhecimentos prévios necessários para o desenvolvimento dos momentos seguintes. Além disso, essas rodas de conversa serviam para retomar o que foi tratado na aula anterior. Nos momentos, de maneira geral, trabalhou-se com desenhos, escrita de histórias, jogos, vídeos e tarefas xerografadas. Sobre a quantidade diversificada de atividades propostas, buscamos, primeiramente, que os alunos pudessem enxergar que em aulas de matemática também podem desenhar, escrever, ler, jogar e oralizar. Além disso, procurou-se possibilitar que as maiores habilidades, diferenciadas, dos alunos pudessem ser trabalhadas, como uma forma de agradá-los. Sobre isso, Lima e Noronha (2014, p. 37) destacam que “um trabalho bem alicerçado e desenvolvido, o qual estimula os alunos a utilizarem sua oralidade, além de atividades de leitura e escrita em sala de aula, contribui para uma maior compreensão dos conceitos envolvidos”. A apresentação e análise dos dados está organizada de acordo com cada momento da intervenção. Para a **análise**, geramos **três categorias**: envolvimento com o mundo literário, relação entre a literatura infantil e a matemática e por último a compreensão de conceitos matemáticos. No **primeiro momento** focamos em envolver as crianças no mundo literário por meio de uma possível identificação dos leitores com o texto. Isso foi feito antes de abordar os assuntos voltados a matemática. Esse momento foi dividido em quatro ações: roda de conversa com aplicação da tarefa 1, leitura com andaimagem, discussão de vídeo e jogo. No **segundo momento**, nosso objetivo foi que, juntamente com a inserção no mundo imaginário possibilitado pela literatura, os alunos tivessem contato com as noções das frações e sua relação contextualizada como também com situações problemas nas quais os estudantes precisavam operar com as frações. Nesse momento, foram realizadas as seguintes tarefas: roda de conversa com leitura com andaimagem, leitura complementar e tarefa 2. Como principais resultados, constatou-se que a integração da literatura com a matemática possibilita o desenvolvimento de aspectos ligados tanto a compreensão de conceitos matemáticos quanto a argumentação, criatividade, imaginação. Além disso, concluiu-se que os estudantes demonstraram surpresa ao se depararem com a possibilidade de estudar um conteúdo matemático juntamente com a leitura de literatura, como também pode-se perceber que a única forma que eles conheciam de resolver uma situação problema que envolvia operar com frações era utilizando o algoritmo.

Palavras-chave: Ensino da Matemática nos anos iniciais. Literatura Infantil. Monteiro Lobato. Frações.

REFERÊNCIAS



COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria análise didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

DALCIN, Andreia. **Um olhar sobre o paradidático de Matemática**. Campinas (SP): Faculdade de Educação/ UNICAMP, 2002. (Dissertação de mestrado).

DALCIN, Andréia. **Um olhar sobre o paradidático de matemática**. In: Zetetiké, São Paulo, 2007, v. 15, n. 27.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. A experiência de leitura com andaimes: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. **Reading**, v. 29, n. 1, p. 29- 34, abr. 1995.

GROTO, Sílvia Regina. **Literatura de Monteiro Lobato e o ensino de ciências**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em:
<http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/dissertacoes%20-%202012/Silvia%20Regina%20Groto%20-%20DEFINITIVA.pdf>. Acesso em: 20 agos. 2021.

LIMA, Pablo Jovellanos dos Santos; NORONHA, Claudianny Amorim. **Leitura e ensino de matemática: didáticas e avaliação para a prática escolar**. Natal: EDUFRN, 2014.

MONTEIRO, L. **Aritmética da Emília**. 1. Ed. Jandira, São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

MONTEIRO, L. **Reinações de Narizinho**, volume 1. 2. Ed. São Paulo: Globo, 2008.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. Ler e aprender matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). **Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.69-86.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática da Matemática: como dois e dois – a construção da matemática**. São Paulo: FTD, 1997, p. 166-219 (Conteúdo e Metodologia – 1ª a 4ª série).



A MAGIA DO SERTÃO E OS SEUS SENTIMENTOS ENCANTADOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ARTE E ESCUTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

GT2 - Ensino fundamental e práticas pedagógicas

Jaciara Rodrigues do Nascimento¹

Maria Clara Castro de Melo²

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Escuta. Práticas. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência que ocorreu na Escola Madre Fitzbach mantida pela Associação de orientação aos deficientes - Adote, a escola atende crianças do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, localizado na zona oeste de Natal.

O trabalho pedagógico na Escola Madre Fitzbach é pautado na educação inclusiva, em que todos os alunos, independente da condição de deficiência são incluídos em todas as propostas e vivências promovidas pela instituição.

Nesse sentido, podemos destacar a prática da pedagogia dialógica, construindo uma aprendizagem ancorada no diálogo entre professor e aluno, entendendo que existe uma aprendizagem mútua nesse processo de ensino.

Ao mesmo tempo em que o professor se coloca como mediador ele escuta, aprende, e oferece condições para que a aprendizagem do outro se constitua com leveza, diante do fato de que o aluno é visto como o produtor do seu próprio conhecimento e protagonista da sua trajetória. Para a realização desse trabalho, a escuta foi primordial, pois, atendemos ao interesse dos alunos que foi sinalizado por eles mesmo de forma muito clara.

Em 2018 realizamos o auto “Chuva de alegria no país da Adote”, em 2019 “Sertão Perfumado”, em 2020 infelizmente a pandemia nos impediu de produzir o terceiro ano de espetáculo; no entanto, em 2021 com a volta presencial das aulas, os alunos questionaram ansiosamente quando foi se aproximando o período junino, se não haveria mais um ano.

A festa Junina é considerada por muitas pessoas apenas mais uma comemoração tradicional religiosa e por isso afastava muitas crianças a participarem da

¹ Professora da Escola Madre Fitzbach mantida pela ONG ADOTE – Natal/RN

² Professora da Escola Madre Fitzbach mantida pela ONG ADOTE – Natal/RN



comemoração, pois havia crianças que possuíam religiões diferentes do catolicismo e os pais não permitiam o envolvimento na comemoração por fazer a leitura de uma festa religiosa. No entanto, em nossa escola, a festa junina é uma festa cultural e típica para nós nordestinos. Fala sim sobre religião, mas fala de costumes, vivências, assim como, sobre a região Nordeste, uma infinita bagagem de ricas informações sobre o nosso povo.

Por isso, o auto junino foi pensado, com o intuito de unir a todos para o desenvolvimento de uma apresentação desmistificando a festa junina, agregando, cultura e conhecimento.

Na elaboração do auto, foi seguido a proposta do tema anual da escola, “Inteligência Emocional”, bastante pertinente ao momento pandêmico atual, em que é necessário exercitarmos nossa resiliência e compreendermos mais nossas emoções, por isso, utilizamos a história do Mágico de Oz como base para um enredo tipicamente nordestino e com muito sentimento.

Diante dessa proposta, nosso objetivo principal, é contribuir para o desenvolvimento do equilíbrio emocional dos nossos alunos, bem como do pensamento crítico, buscando a participação de todos e a interação social, além da apropriação cultural e da linguagem corporal e oral, sempre respeitando o limite de cada sujeito. Este auto junino é representado em forma de dramatização e toda a escola participa da realização do projeto.

As inquietações dos alunos provocaram aos docentes a pensarem em uma forma de incluir o auto junino nessa nova configuração de sala de aula seguindo todos os protocolos de biossegurança. Nesse sentido, de forma sensibilizada, ouvimos e atendemos aos interesses dos alunos, entendendo que para iniciarmos qualquer proposta pedagógica em nossa escola, é necessário escutá-los, e compreender as necessidades do grupo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O primeiro passo para uma prática pedagógica consistente é a escuta do interesse dos alunos. Quando o aluno é escutado, existe abertura para uma relação professor e aluno mais estreita e construtiva, com base no respeito e no olhar sensível para o outro, principalmente para as necessidades do aluno. Em nossa prática na Escola Madre Fitzbach não é diferente, pois, a proposta do auto junino foi iniciada por meio de uma escuta afetiva e emocionalmente ativa.

Esse tipo de escuta acontece entre a criança que fala e o adulto que ouve, possibilitando uma maior aproximação entre eles. Também propicia o desenvolvimento integral do sujeito através de uma relação recíproca, isto é, o reconhecimento do outro a partir de si mesmo. (CERQUEIRA; SOUZA, 2011, p. 17)

O olhar sensível está relacionado principalmente ao que não é dito, ao que está intrínseco em cada sujeito, gestos e ações que mostram além do que pode ser dito, e o trabalho do professor deve considerar o que cada sujeito expressa além das suas palavras.

Nesse transcurso, as abordagens pedagógicas utilizadas na produção do auto junino são pensadas diante de uma participação ativa dos alunos, em que eles se sentem parte do processo, protagonistas, e acima de tudo, gostem de participar das



propostas. E, dessa forma, a participação dos sujeitos é potencializada, pois eles são escutados em todas as suas formas de expressão.

[...] aprendizagens consideradas primordiais na escola são a leitura a escrita, as operações matemáticas. No entanto, aprender a falar, a produzir, a elaborar e expor pensamentos, a argumentar sobre eles e a escutar os outros são estratégias necessárias para construir qualitativamente na viabilização de outras aprendizagens. (SCHWARTZ, 2018, p.11).

Atualmente, as escolas estão recebendo uma nova geração de crianças, que diferente da pedagogia tradicional, em que tudo era pré-estabelecido e sistematizado, hoje constata-se a necessidade de elaborar propostas pedagógicas que vão além de conteúdos programados, mas sim de pensar em competências e habilidades. Para isso, a escuta é um caminho viabilizador. Considerando que apenas quando escutamos os nossos alunos é quando podemos identificar quais as habilidades ele precisa desenvolver e as estratégias que podemos utilizar.

Ferraz e Fusari (2009, p. 38) destacam que “[...] a educação em arte não acontece no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo”, por isso a formação artística precisa contemplar a realidade de cada sujeito, entendendo que perante a sociedade ele tem um papel fundamental.

Nesse sentido, o novo ensino da arte vai além do que é belo, é um caminho de experimentações práticas, em que as crianças criam, recriam, pensam, constroem e acima de tudo participam com autonomia, desenvolvendo suas potencialidades.

Ao fazer e perceber a arte como autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/ tecnológico/ cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico. (FERRAZ e FUSARI, 2009. p. 57)

Por meio da arte, encontramos uma maneira lúdica de potencializar as competências e habilidades das nossas crianças, e de acordo com Barbieri (2012) a relação da criança com a arte permite que elas se expressem emocionalmente com espontaneidade, traçando uma trajetória de comunicação consigo mesmo e com o outro, mantendo uma relação do encorajamento com a liberdade de expressão.

Malaguzzi (1999), aponta que a criança tem o direito de ser, de ser um ser que pensa, que possui direitos, curiosidades, e precisa ser ouvido, de modo que os professores podem aprender também com as crianças. E nessa proposta do auto junino, podemos destacar a maneira que os alunos se sentiram à vontade para aproveitar melhor o seu direito de ser um “ser”.

Desejávamos reconhecer o direito de cada criança ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo jamais ter certezas demasiadas. (MALAGUZZI, 1999, p. 62).

Esse trabalho de dramatização com as crianças, proporcionou a todas elas uma oportunidade de serem protagonistas não apenas na peça teatral, mas de se sentirem empoderados a protagonizarem sua própria história.



“Por isso é muito importante que se possibilite vivências coletivas na escola. Elas oportunizam que o educando revele-se aos outros e a si mesmo. Através da expressão criativa em grupo, o aluno conta com um meio de expressão espontânea e reformula constantemente seus pensamentos, o que possibilita novas atitudes e ideias.” (HAETINGER 2005, p. 133)

Dessa maneira, é notável, como os alunos se interessam por esse tipo de atividade, em que mesmo os que se sentem mais intimidados se permitem enfrentar esse novo desafio e terminam aguçando seu interesse para as vivências coletivas, pois enxergam um momento de aprendizagem, mas acima de tudo de acolhimento.

Nesse contexto, considerando Freire (1996), podemos apontar o diálogo como o principal motivador da aprendizagem, diante de inúmeras metodologias e práticas de ensino, a aprendizagem só acontece quando existe a pedagogia dialógica, em que o professor diante do processo de ensino e aprendizagem, insere o aluno como o centro do planejamento, permitindo que as necessidades do sujeito sejam garantidas, incluindo-o, a partir da compreensão sobre sua realidade.

Considerando o trabalho desenvolvido, ancoramos nossas práticas em autores que apresentam discussões acerca de temáticas que envolvem a pedagogia da escuta, o diálogo, bem como teóricos que abordam produções artísticas, pois, o auto junino é uma produção artística de cunho regional e cultural, em que trazemos personagens como Maria Bonita e Lampião, figuras históricas da região Nordeste.

Aprender arte [...] envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, MEC/SEF, 1997, p. 15)

Unidos ao conto do Mágico de Oz, e acrescentamos a história do cangaço dando continuidade aos últimos anos de apresentação, assim, intitulamos o espetáculo de: “A Magia do Sertão e seus sentimentos encantados”.

O enredo do auto junino é escrito por uma das docentes e a equipe pedagógica tem a oportunidade de agregar algo ao enredo conforme os ensaios, em seguida é lido e debatido com os próprios alunos que já se imaginam encenando cada página. Dessa forma, eles têm a liberdade de escolher seus personagens ou como desejam participar, pois alguns alunos preferem participar nos bastidores, elaborando cenários ou materiais para a apresentação.

A construção da apresentação é composta não só pelos atores que compõe a encenação, mas também daqueles que preferem ficar na organização, que com muita criatividade constroem a decoração e figurinos, assim como ajudam os amigos a decorarem as falas, compreendemos dessa forma que todos os alunos possuem a sua função, e que cada um é muito importante para que a nossa apresentação aconteça de forma organizada.

Toda escola participa da apresentação do espetáculo, porém as turmas finais da escola são as que coordenam, ou seja, os alunos quando passam para os 5º anos já ficam na expectativa do auto junino, porém esse ano não sabíamos se teríamos a comemoração e os alunos começaram a questionar se seria possível a realização desse momento de aprendizagens e festividades. Então, pensamos como poderia ser organizada obedecendo os protocolos de segurança, sem colocar ninguém em risco e considerando os poucos recursos que tínhamos para realizar o espetáculo nessas condições.



A proposta foi pensada pelas professoras, apresentada para coordenação, e após a aprovação começamos a gravação do nosso auto junino, que pela primeira vez foi filmado diferente dos anos anteriores que toda a comunidade escolar assistia ao vivo.

Começamos as gravações, todos de máscaras e seguindo o distanciamento, as demais turmas apresentaram suas danças entre as cenas do espetáculo propositalmente encaixadas como uma espécie de musical, e estas gravações aconteceram no turno da manhã e da tarde para contemplar todas as turmas. Após as gravações, que foram feitas de forma amadora com uso dos próprios celulares das professoras, juntamos cada uma e montamos um único vídeo, uma espécie de filme, este foi passado para cada turma assistir.

Uma maneira diferente que utilizamos para não deixar passar em branco a festividade junina, para os pais e os alunos que optaram por continuarem participando das aulas remotas, foi criado um link onde eles puderam assistir em casa.

Cada aluno que representou um personagem recebeu um roteiro e pode estudar as cenas e falas em casa. Uma aluna com deficiência Intelectual, escolheu ser a bruxa má da história, e para facilitar a memorização da sua fala, elaboramos algumas atividades que abordaram essa fala e os personagens do conto, para que ela fixasse melhor sua cena, desse modo tivemos mais um resultado satisfatório, ensaiando três vezes durante a semana, na escola, no segundo momento após o intervalo. Foram momentos de aprendizagem, escuta, mas acima de tudo leveza.

Ainda, é possível afirmar que as práticas artísticas dialogam livremente e diretamente com as demais áreas do conhecimento de forma multidisciplinar.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, MEC/SEF, 1997, p. 19)

O amplo conceito de arte, possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades que vão além da sala de aula, assim como não é restrito apenas ao ensino de arte, pois, as aprendizagens significativas são aquelas que ultrapassam os muros da escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática da dramatização teatral da escola possibilitou diversas contribuições essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos, principalmente no que diz respeito ao autoconhecimento do aluno, onde tínhamos muitos apresentando dificuldades de controlar emoções, agressividade, ansiedade, e a participação deles no espetáculo ofereceu condições em que eles pudessem saber lidar com essas dificuldades, elaborando alternativas de equilíbrio para esses momentos difíceis, como a importância da respiração, concentração, bem como, do parar e se escutar.

Para os alunos que apresentavam dificuldade de falar por timidez e problemas de se expressar, o espetáculo surge como uma forma de superar desafios de comunicação,



já que a interação é essencial para um bom trabalho em equipe, seja na elaboração dos cenários e figurinos, ou nas tomadas de decisões.

Um outro ponto interessante observado no processo de organização do auto junino foi a importância do respeito e de ouvir a opinião do outro mesmo quando era diferente da sua. Além desses aspectos, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita foi algo bastante positivo, pois por meio da leitura os alunos tiveram acesso ao enredo, as histórias dos personagens inspirados em fatos reais como a vida de Maria Bonita e Lampião. Destacamos também o senso de responsabilidade, a partir do momento que o aluno se envolvia em cada situação no processo de execução artística ele manteve um vínculo de compromisso com aquilo que assumia fazer.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um trajeto de práticas pedagógicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, percebemos a necessidade de aprender a ouvir o aluno e compreender que o trabalho realizado na escola não é uma prática solitária do professor, e sim é o primeiro passo para grandes mudanças de ambos atores, professor e aluno.

Esse auto junino só foi pensado por um único motivo: os alunos, e só foi realizado, por eles e para eles, concretizado também por eles. Dessa forma, constatamos que o professor não é detentor do saber, mas o mediador do processo de aprendizagem que é norteado pelas necessidades apontadas pelos próprios sujeitos, os protagonistas do fazer pedagógico.

Nota-se claramente, que as atividades artísticas são um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança, dando suporte para sua trajetória na vida social, proporcionando experiências novas que contribui para o crescimento integral da criança sob vários aspectos.

5. REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira; SOUSA, Elane Mayara. **Escuta sensível: o que é?** (escuta sensível em diferentes contextos laborais). In: CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira (org.). Contextos em escuta sensível. Brasília: Thesaurus, 2011.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte**: fundamentos e preposições. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAETINGER, M. G. **O universo criativo da criança na educação**. [s.n] Instituto, Criar, 2005.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emiliana educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



SCHWARTZ, Suzana. **Falar e escutar na sala de aula: propostas de atividades práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções





A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ÁLGEBRA: A EXPERIÊNCIA NO CLUBE DE MATEMÁTICA UFRN/UFRGS

GT 2 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Luana Pereira da Cunha¹
Fernanda Oliveira Rego²
Vanessa Chaves Medeiros³

A escola se constitui como um espaço privilegiado de humanização. Dentre as áreas do conhecimento destacamos a matemática, entendida como um produto cultural da humanidade, no entanto, a partir de estudos sugere-se que o modo atual de organizar o ensino seja superado. Assim, o projeto Clube de Matemática se constitui como um espaço formativo para discutir o ensino com diferentes sujeitos, dessa forma o objetivo do trabalho é refletir sobre a organização do ensino de álgebra no contexto do Clube de Matemática, o qual assume a educação como atividade, tendo a Atividade Orientada de Ensino como fundamento teórico-metodológico. Ao final, as propostas se constituíram como uma possibilidade pedagógica de mediação no ensino fundamental, mobilizando a formação do professor, dando-lhe uma nova qualidade.

Palavras-chaves: Matemática. Ensino de Álgebra. Clube de Matemática. Atividade Orientadora de Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Assumindo a perspectiva histórico-cultural, entendemos que a escola se constitui como um espaço privilegiado de humanização, ao mediar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos em sua forma mais desenvolvida, os conceitos teóricos, sendo esta sua função social (ASBAHR, 2011). Assim, sabendo da função social da escola, como formar o aluno no Ensino Fundamental?

Essa questão tem destaque no projeto Clube de Matemática (CluMat), que se apresenta como um espaço formativo que tem como objeto aprender a organizar o ensino da matemática (LOPES, 2009), em que professores e futuros professores que ensinam matemática refletem coletivamente sobre a atividade pedagógica, entendida como a unidade entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do aluno. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a organização do ensino de álgebra no contexto do Clube de Matemática.

¹ Mestranda em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Graduanda em Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

³ Graduanda em Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



2. APRENDENDO SOBRE O ENSINO DE ÁLGEBRA NO CLUMAT

No CluMat, assumimos a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como fundamento teórico e metodológico para a organização do ensino, ao se constituir como mediação para a atividade pedagógica. Para assumir o ensino nessa perspectiva o professor deve considerar as múltiplas dimensões do conhecimento, entendendo-o como produto da atividade humana em respostas às necessidades humanas.

A AOE se realiza em duas dimensões: a orientadora e a executora materializada em uma situação desencadeadora de aprendizagem. A situação desencadeadora de aprendizagem tem como objetivo despertar no aluno a necessidade de aprender e estudar teoricamente sobre o conceito científico, apresentando um problema desencadeador de aprendizagem que mobilizará o aluno na busca de uma solução (MOURA *et al.*, 2010).

A inclusão da álgebra como objeto de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental é recente, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, o que desencadeou a necessidade de maior aprofundamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos.

Para compreender o conceito de álgebra, a primeira ação foi o estudo do movimento lógico-histórico, que evidencia as conexões internas para compreender os elementos fundamentais da sua estrutura, identificados como nexos conceituais. Desse modo, a álgebra apresenta um percurso histórico que “representa a síntese de um longo processo que busca romper com a concepção que interpreta a realidade — aquilo que existe — como imutável, fixa, acabada e absoluta” (LANNER DE MOURA E SOUSA, 2008, p. 67). Para as autoras, essa necessidade surgiu quando a civilização egípcia precisou representar um valor que era desconhecido, ou seja, uma quantidade que variava e que precisava de uma forma para ser expressa.

Na constituição da Álgebra identificamos a fluência, variável, campo de variação e igualdade como estruturas que possibilitam a compreensão deste conceito. Com isso, os sujeitos do Clube foram divididos em grupos, em que cada um ficou responsável por um nexo conceitual para a aprendizagem algébrica.

4. CONSIDERAÇÕES

Entendemos que a aprendizagem do aluno está relacionada a forma que o professor planeja a sua atividade de ensino, assim entendemos que considerar as premissas da AOE para organizar o ensino possibilita mobilizar a formação do professor e futuro professor que ensina matemática. Podemos dizer, portanto, que a AOE, se constitui como um modo geral de organizar o ensino, como também para pesquisa sobre o ensino, dando uma nova qualidade às ações desenvolvidas na sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

ENEI
NEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NEI

ção das infâncias em tempos de esperança:

Entre telas, desafios e invenções



ASBAHR, F. S. F. “**Por que aprender isso, professora?**” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. **LEI Nº9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

LANNER DE MOURA, A. R.; SOUSA, M. C. Dando movimento ao pensamento algébrico. **ZETETIKÉ.** v. 16 – n. 30. Unicamp, jul./dez, 2008.

LOPES, A. R. L. V. **Aprendizagem da docência em matemática:** o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MOURA, M. O. et al. **A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem.** In: MOURA, M. O. (org) A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber livro, 2010.



ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: AQUISIÇÃO DAS HIPÓTESES DA LINGUAGEM ESCRITA

GT 02 - Ensino Fundamental e práticas pedagógicas.

Yzynyia Silva Rezende Machado¹

Eciône Félix de Lima²

Alayne Fernanda da Costa Galvão³

RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir sobre a alfabetização de crianças em relação a aquisição das hipóteses da linguagem escrita. O mesmo tem como objetivo investigar as escritas de crianças ainda não alfabetizadas, analisar suas hipóteses acerca do funcionamento do sistema alfabético de escrita e compreender as concepções teórico-metodológicas que subjazem à prática de ensino – aprendizagem. Como percurso metodológico, o estudo se configura como uma pesquisa de campo e constituiu-se de observações, vídeos, entrevistas, depoimentos, atividades de escrita e outras fontes documentais (textos produzidos pelos alunos). Convém ressaltar que a prática pedagógica foi realizada em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados deste estudo evidenciaram que a criança em seu processo de alfabetização entra em conflito cognitivo no momento de registrar a palavra solicitada, passa por diversas etapas, criando assim hipóteses regulares que dependem do momento vivenciado, evoluindo de uma etapa para outra quando a anterior for colocada em conflito, como também o erro é considerado como construtivo no processo de aperfeiçoamento da escrita convencional. Portanto, fica claro que a aquisição da linguagem escrita é construída ao longo de um processo e a escola precisa intensificar uma prática pedagógica para que a criança possa realizar as atividades de escrita numa perspectiva que promova o conhecimento sobre o uso social das práticas de leitura e escrita e assim subsidiará a prática diária no contexto do meio social.

¹ Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul, Suporte Pedagógico da Escola Estadual Meiroz Grillo e Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

² Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul e Professor da Educação Básica da Escola Professora Enedina Eduardo do Nascimento.

³ Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul.



1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma proposta de trabalho pautado na reflexão – ação, uma vez que demonstra a relevância de se compreender o contexto do processo de apropriação da escrita convencional. Tendo como objetivo relatar os resultados da pesquisa de campo que visou investigar as escritas de crianças ainda não alfabetizadas, analisar suas hipóteses acerca do funcionamento do sistema alfabético de escrita e compreender as concepções teórico-metodológicas que subjazem à prática de ensino – aprendizagem, uma vez que, todas as crianças passam por diversas etapas, criando assim hipóteses regulares que dependem do momento vivenciado, evoluindo de uma etapa para outra quando a anterior for colocada em conflito.

O referido contexto exposto, apresenta subsídios ao trabalho docente, procurando compreender a alfabetização como um processo, por trás das hipóteses existe um ser inteligente, análise das amostras de escrita e, conclui-se com as considerações acerca da relevância do trabalho realizado.

2. METODOLOGIA

O trabalho ora apresentado partiu de uma observação in loco em uma Escola Municipal de Tibau do Sul – RN. Os procedimentos metodológicos desta investigação, se configura como uma pesquisa de campo, pois pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (GONSALVES,2001). Tem uma abordagem qualitativa e como instrumentos de pesquisa, na geração dos dados, usou-se, vídeos, entrevistas, depoimentos e trabalhos teóricos especializados e atualizados sobre a temática abordada. Além disso, buscou-se realizar observações em sala de aula, atividades de escrita e outras fontes documentais (textos produzidos pelos alunos).



Convém ressaltar que a prática pedagógica foi realizada em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de seis anos, numa Escola Municipal de Tibau do Sul – RN, visto que possibilitou novos caminhos para qualquer processo de construção de conhecimento e redimensionamento na prática de sala de aula.

3. RESULTADOS E ANÁLISES DAS ESCRITAS

Partindo das teorias estudadas sobre o contexto mencionando, teceremos a seguir descrições acerca das análises das amostras de escrita realizadas em uma turma de crianças ainda não alfabetizadas. Portanto, ficou constatado que:

- Aluno A: encontra-se na hipótese pré-silábica. Ele escreve com letras, mas não descobriu que estas representam sons; tem pouco repertório de letras, utiliza-se das letras do seu nome para escrever as palavras, e, ao escrever a palavra monossílaba, agregou às letras. Não possui quantidade mínima nem máxima para escrever as palavras e fez uma leitura global da palavra falada na sua escrita, ou seja, ainda não adquiriu a compreensão de que cada aumento nas grafias deve corresponder a uma progressão nas partes do falado.
- Aluno B: encontra-se na hipótese silábica, utiliza-se das vogais e consoantes; sabe que as letras representam sons e usa uma letra para representar cada sílaba da palavra falada. Na sua escrita há correspondência quantitativa e qualitativa (qualitativa é a descoberta que representa o som da fala).
- Aluno C: encontra-se na hipótese silábico – alfabética. Constatamos que ela já se apropriou do valor sonoro das sílabas canônicas, mas ainda falta aprender o valor sonoro convencional das sílabas não canônicas, como também utiliza várias letras para escrever e compreende que a escrita representa o som da fala.



- Aluno D: escreve na hipótese alfabética, mas apresenta algumas limitações ortográficas. Ele estabelece relação entre a pauta sonora e a escrita, e já compreendeu a natureza desta relação; já descobriu que as letras representam os fonemas e não as sílabas; descobriu a sílaba na escrita e, no decorrer de sua jornada escolar, ampliará seus saberes em relação à escrita padrão.

Levando-se em conta o que foi constatado após o término do estudo, que alguns alunos têm contato com diversos gêneros textuais e isso contribuiu para a compreensão do sistema de escrita e avançar em seu processo de alfabetização. Corroborando esse pensamento Vigotsky (1998, p. 139) que afirma:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal.

Fica evidenciado que a alfabetização transcende a mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação), ou seja, a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, no que se refere a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. Neste sentido, concordamos com Frago (1993, p. 27) quando argumenta que “Alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões aqui apresentadas sobre a temática em estudo, o referido trabalho possibilitou refletir que o professor alfabetizador precisa ressignificar sua prática para oferecer ao aprendiz condições necessárias para que ele possa se apropriar da escrita padrão.

Convém destacar que as leituras realizadas serviram de subsídios, pois reconhecemos que contribuíram para o conhecimento teórico e prático sobre o



assunto em questão. Além disso, mencionamos que é preciso incorporar a busca contínua do aperfeiçoamento, uma vez que temos que oportunizar ao aluno condições para que se possa aprender a ler e a escrever.

Diante do exposto, ressaltamos que o trabalho – pesquisa foi de grande importância, já que oportunizou reflexões valiosas sobre o assunto mencionado. Assim, podemos afirmar que o referencial teórico trouxe um conhecimento significativo para o nosso aprimoramento profissional. Portanto, o presente estudo não tem a pretensão de esgotar as reflexões sobre o contexto abordado, no entanto, representa um processo importante referente à busca contínua pelo saber para nos adaptarmos ao cotidiano de sala de aula.

Palavras chaves: Alfabetização; processo de escrita; anos iniciais; aprendizado.

REFERÊNCIAS

FRAGO, Antonio V. **Alfabetização na sociedade e na história:** vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas/SP, Alinea, 2001.

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



ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1º E 2º ANOS: O QUE DIZEM AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES

GT 02 - Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Karin Cozer de Campos¹

Roseli de Fátima Rech Pilonetto²

1. INTRODUÇÃO

A partir da experiência formativa junto ao Programa Residência Pedagógica – RP, no subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, que tem a alfabetização como área prioritária, temos discutido junto aos acadêmicos questões referentes a aspectos teórico metodológicos e curriculares desta área.

Assim, o objetivo do texto é analisar o que dizem as normatizações, diretrizes e prescrições curriculares, nacionais e do Estado do Paraná, sobre o momento em que se espera que a criança esteja alfabetizada nos primeiros anos de sua escolarização. Buscamos discutir quais são as principais orientações sobre o tempo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Para isso, tomamos como referência alguns documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), a Resolução Nº 02, que institui e orienta a implantação da BNCC na Educação Básica (2017), a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018), o Referencial Curricular do Paraná (2018) – RCPR e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020) – CREP. Associamos estas análises aos conceitos de alfabetização – como a capacidade do sujeito ler e escrever (SOARES, 2009) – e de linguagem – constituída na sua dimensão social (BAKHTIN, 2002).

A justificativa do estudo é pautada no entendimento de que as prescrições

¹ Doutora em Educação e professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Email: karincozer@gmail.com

² Doutora em Educação, professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Email: roselpilonetto@hotmail.com



curriculares mencionadas chegam à escola e orientam a organização do trabalho pedagógico do professor, por isso, precisam ser compreendidas e discutidas criticamente nos cursos e programas de formação de professores. Além disso, a alfabetização tem sido foco de muitos debates e pesquisas educacionais, e isso evidencia o quanto o tema é importante e precisa ser pensado.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A reflexão proposta tem como referência um estudo que pode ser caracterizado como documental e bibliográfico, que foi desenvolvido junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia durante as atividades do Programa de RP. Os principais procedimentos metodológicos envolveram leitura e análise de documentos que orientam as práticas de alfabetização, a partir de 2006 (ano que se aprovou a lei de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos); de registros de atividades pedagógicas relacionadas à alfabetização em turmas de 1º e 2º anos (planejamento de ensino); sistematizações escritas, seminários e debates para reflexões e relações com as experiências práticas vivenciadas pelos acadêmicos junto às escolas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os principais resultados do estudo mostraram, principalmente, que: a) do ano de 2006 (quando se aprovou lei de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos) até 2017 (aprovação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental) a orientação sobre o tempo em que se espera que a criança se alfabetize nos primeiros anos de sua escolarização mudou. Isto é, antes a indicação era os três primeiros anos – chamado ciclo de alfabetização – agora a orientação é que seja nos dois primeiros anos; b) os acadêmicos de Pedagogia puderam conhecer melhor quais são as principais referências curriculares utilizadas pelos professores nas escolas para a organização de seus planejamentos de ensino e suas práticas de alfabetização e linguagem no Estado do Paraná, uma vez que, alguns destes documentos são recentes e ainda precisam ser melhor analisados e compreendidos; c) ainda, no contexto do Estado do Paraná, os acadêmicos puderam compreender criticamente a relação e as especificidades dos conteúdos de alfabetização e linguagem prescritos na BNCC, RCPR e CREP.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS



Uma das principais contribuições do estudo foi poder, junto aos acadêmicos de Pedagogia, relacionar análises e reflexões às vivências do Programa RP e estabelecer relações diretas com as práticas pedagógicas observadas em turmas de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagem. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Prescrições Curriculares Nacionais e Paranaense.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos**. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, Diário oficial da União, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** versão final completa. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP**. Curitiba: SEED, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



AS ATIVIDADES CIRCENSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO

GT2 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Fabyana Soares de Oliveira¹

João Paulo Vicente da Silva²
Maria Aparecida Dias³

1 ABRINDO AS CORTINAS: APRESENTANDO O CIRCO NA ESCOLA

As possibilidades pedagógicas nas aulas de Educação Física estão sendo ressignificadas, considerando a história da Educação Física, e assim, fazendo com que as experiências dos educandos se ampliem cada vez mais no âmbito escolar. Dentre essas possibilidades temos as atividades circenses que oportunizam aos alunos a aprendizagem através do corpo em movimento, sendo estes os protagonistas de todo o processo (DUPRAT, BARRAGÁN E BORTOLETO, 2014).

O circo é um universo de cores, fantasia, alegria, que fascina a todo o público, sendo uma prática que carrega relevantes saberes culturais e hoje temos como possibilidade refletir sobre o seu desenvolvimento no espaço escolar. Diante disso, surge o seguinte questionamento: como pensar o circo, em seus números que compõem o grande espetáculo, para ser desenvolvido na escola?

Esse aspecto nos faz refletir sobre a ação docente e a viabilidade da temática nas aulas de Educação Física, em que Duprat, Barragán, Bortoleto (2014), apresentam como possibilidade a construção de material alternativo como caminho

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

² Mestrando em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

³ Professora Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.



para vivenciar as atividades circenses. Além disso, Caramês et al. (2012) apontam também como caminho, o aprendizado a partir da ludicidade.

Desse modo, propomos como objetivo apresentar o desenvolvimento da unidade de ensino sistematizada e vivenciada no espaço escolar, em busca da ampliação do saber circense.

2 TRILHANDO NO PICADEIRO: APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA

O presente estudo é de caráter qualitativo e descritivo. Trata-se de um relato de experiência pedagógica realizada em uma escola da Rede Municipal de Ceará-Mirim/RN, com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, com o quantitativo de 28 alunos.

Para o desenvolvimento da unidade de ensino, utilizamos a perspectiva da educação inclusiva, com a metodologia de aulas abertas. Além disso, a prática pedagógica foi estruturada a partir da sistematização do conteúdo, no qual escolhemos a unidade temática “ginásticas”, como objeto de conhecimento previsto ao nível de ensino escolhido, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), trabalhando especificamente com as atividades circenses.

3 RESPEITÁVEL PÚBLICO: O CIRCO COMO VIVÊNCIA PEDAGÓGICA

Com o objetivo de explorar a ginástica por meio das atividades circenses em busca da compreensão da pluralidade cultural e ampliação das possibilidades dos alunos, desenvolvemos a unidade de ensino com a sistematização do conteúdo em 16 aulas, em que utilizamos as seguintes temáticas: Conhecendo o circo; personagens do circo; brincando de ser malabarista; aventuras do equilibrista; o palhaço e o acrobata; “aqui tem palhaçada?”; apreciação das experiências vividas; e festival de atividades circenses.

Essa foi uma experiência desenvolvida de forma exitosa e cheia de encantamento para os professores e os alunos, pois possibilitou a experiência vivida com vários desafios, criação de estratégias, conhecimentos com o próprio corpo, das



diversas sensações prazerosas permitidas pelo universo do circo, mesmo que muitos dos alunos não conhecessem de perto, mas que puderam compreender através das partilhas com a turma, do imaginário e do lúdico, respeitando as possibilidades e potencialidades, como também o espaço do outro em criar de acordo com suas experiências.

4 FECHANDO AS CORTINAS: ENTRE RISOS E APRENDIZAGENS

Através da experiência vivida, concluímos que é possível desenvolver a sistematização do conteúdo da unidade temática “ginásticas”, possibilitando que o universo das atividades circenses seja trabalhado na escola, com a construção de propostas de ensino para as aulas de Educação Física.

Diante disso, destacamos o desenvolvimento de uma prática pautada na perspectiva inclusiva, utilizando a metodologia de aulas abertas, garantindo a participação de todos os educandos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, como também, apontamos como possibilidade a construção de materiais alternativos e o desenvolvimento de vivências que explorem o mundo imaginário.

Com isso, através das estratégias utilizadas durante a unidade de ensino, esperamos que esse relato de experiência possa incentivar a outros professores de Educação Física a desenvolver as atividades circenses no espaço escolar que trabalha, explorando de acordo com a sua realidade, ampliando assim, o conhecimento sobre esta cultura humana.

Palavras-chave: Educação Física. Atividades circenses. Sistematização do conteúdo.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC)**. Brasília, 2017.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 20.



CARAMÊS, Aline de Souza; KRUG, Hugo Norberto; TELLES, Cassiano; SILVA, Daiane Oliveira da. Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. **R. Motrivivência** Ano XXIV, Nº 39, P. 177-185 Dez./2012.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BARRAGÁN, Tereza Ontañón; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Atividades circenses. In: **Ginástica, dança e atividades circenses** / GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.); prefácio de Ricardo Garcia Cappelli. Maringá: Eduem, 2014.



AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POR QUE PRECISAMOS OUVIR AS CRIANÇAS?

GT2 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Paula de Freitas. UERN. anafrts18@hotmail.com

Iasmin da Costa Marinho. UERN. iasmincosta@uern.br

Celiane Oliveira dos Santos. UERN. celianeoliveira@uern.br

Introdução

Este trabalho é recorte de pesquisa de monografia (FREITAS, 2021). Objetiva-se refletir sobre a escuta das crianças acerca da dimensão avaliativa da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas de Mossoró/RN. Justifica-se o tema a partir de dois pontos: 1) refere-se aos estudos da avaliação da aprendizagem, temática pouco abordada no percurso de formação de professores e que precisa ser amplamente discutida; 2) constata-se que a maioria dos estudos sobre avaliação da aprendizagem enfoca as percepções adultas sobre o tema, desconsiderando o ponto de vista das crianças. Destacamos a relevância das vozes desses sujeitos na trajetória investigativa. O trabalho organiza-se em breve referencial teórico e metodológico acerca da avaliação da aprendizagem, bem como, análises de vozes das crianças sobre suas experiências avaliativas nos anos iniciais do ensino fundamental.

2. Avaliação da aprendizagem: breve referencial teórico-metodológico

A avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como uma dimensão da avaliação educacional. Apresenta-se por meio de provas, testes, trabalhos, pesquisas, dentre outros instrumentos elaborados pelos docentes, que fornecem informações ampliando o debate acerca dos objetivos da avaliação, favorecendo a autonomia e envolvimento dos sujeitos (GATTI, 2003; LUCKESI, 2008).

Consideramos a centralidade das crianças e suas relações nas práticas pedagógicas construindo a todo momento vários significados sobre o que vivenciam na escola, incluindo as experiências com as avaliações. Pesquisa com crianças contribuem para afirmar a perspectiva acerca de suas experiências na trajetória escolar, de forma mais justa e real (CRUZ; SCHRAMM, 2019). Possibilitando a criação de espaços de escuta das crianças, envolvendo-as nas pesquisas, no sentido de “resgatá-las do silêncio e da exclusão” (ALDERSON, 2005, p. 423).

A pesquisa desenvolvida em março de 2021, contou com a participação de 13 crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas de



Mossoró/RN. Foram realizadas entrevistas com as crianças por meio da plataforma *Google Meet* com uso de vídeo e *slides* contendo animações e desenhos. Atendendo aos princípios éticos da pesquisa, a gestão das escolas, crianças e responsáveis receberam por meio do *Google Forms* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Fundamentou-se na abordagem qualitativa, levantamento bibliográfico sobre o tema e entrevistas com crianças, desenvolvendo análises sobre as imagens de avaliação da aprendizagem.

3. O que dizem as crianças sobre suas experiências avaliativas na escola?

Analisamos, por meio das vozes, desenhos, movimentos e expressões das crianças, suas experiências relacionadas às avaliações. Questionadas sobre o que são as avaliações, percebemos que as crianças possuíam diversos entendimentos sobre o tema. Identificamos-nas como: provas ou trabalhos, e uma delas demonstrou não compreender o que era avaliar e o que estava sendo avaliado: *“Acho que é para avaliar alguma coisa, só não sei o quê”*. Nas falas das crianças evidenciou-se que parte delas desconhecem as finalidades das atividades as quais são submetidas. As crianças atribuíram sentimentos às práticas avaliativas como: medo, nervosismo e tranquilidade. O que constatamos nas falas: *“Sinto arrepios!”* e *“Eu acho legal quando vai ter prova”*. Algumas crianças demonstraram sentir-se bem ao realizar avaliações. Observamos a dimensão numérica relacionadas às avaliações, como enfatiza uma das participantes sobre a finalidade: *“Para tirar a nota alta não baixa”*. Quanto ao viés classificatório (LEITE; KAGER, 2009), a pesquisa não apresentou elementos que evidenciem práticas de ranqueamento nas escolas.

4. Considerações Finais

Ao considerar a criança e suas relações como centro da prática pedagógica, contribuimos para a construção de sua imagem como sujeito histórico. Ressalta-se, a necessidade de considerá-las no processo de produção científica, questionando, assim, posturas adultocêntricas presentes nos diferentes espaços de circulação das crianças. Destacam-se as dificuldades da pesquisa: o acesso às crianças, autorização de seus responsáveis para sua participação e elaboração do instrumento. As crianças demonstraram satisfação em serem entrevistadas virtualmente, expressando empolgação em alguns momentos. Constatamos que a escuta das crianças contribui para a ampliação dos saberes sobre a infância e para a construção de novos estudos no campo da Pedagogia.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Pesquisa com crianças. Ensino Fundamental.

Referências



ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

CRUZ, S.H.V; SCHRAMM, S.M.O. Escuta da Criança em Pesquisa e Qualidade da Educação Infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019.

FREITAS, A. P. Percepções dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental sobre avaliação da aprendizagem. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, p. 80. 2021.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 19 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.



BRINCADEIRA AFRICANA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS, MEDIAÇÃO E APRECIÇÕES DE CRIANÇAS

GT2 – ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Juliana de Melo Lima¹

Vanessa Brandão Pereira²

Mariana Amorim de Arruda Silva³

A brincadeira, fenômeno da cultura, é de grande importância para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, contudo muitas instituições a reconhecem como perda de tempo, dentro da lógica capitalista de produtividade, “fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho” (BORBA, 2006). Na etapa do ensino fundamental, as brincadeiras tendem a estarem menos presentes no cotidiano escolar, em função de uma perspectiva curricular tradicional.

Distanciando-se desta visão e reconhecendo que “[...] o brincar é uma forma típica pela qual a criança experimenta a complexidade das relações, compreende papéis sociais, se organiza internamente e experimenta sua inserção na história e na cultura construindo sua identidade” (GUIMARÃES, CARVALHO e SILVA, 2018, p. 194), neste trabalho tivemos como objetivos: analisar as estratégias metodológicas e a mediação de uma professora do 3º ano do ensino fundamental no desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos, sobre uma brincadeira africana e identificar as apreciações de crianças sobre as atividades realizadas.

Os dados deste artigo fizeram parte de uma pesquisa mais ampla (LIMA, 2016), com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental na rede pública de Jaboatão dos Guararapes – PE. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi aprovada pelo comitê de ética. Selecionamos os dados referentes a um dia de observação na turma e três entrevistas realizadas individualmente com crianças no final do turno letivo, por ser uma proposta metodológica envolvendo uma brincadeira africana, com instruções presentes em um livro, favorecendo a ampliação de repertório de leitura das crianças, no conjunto de um projeto didático sobre culturas africanas, realizando análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Através dos dados, questionamos: como as crianças apreciaram as atividades propostas? Como recepcionaram a leitura de um texto e realizaram a produção textual sobre uma brincadeira da África do Sul? Como a professora desenvolveu estratégias metodológicas e realizou a mediação das atividades? Tais aspectos são considerados importantes para compreendermos a relevância das atividades para os discentes, a complexidade da prática docente, os tipos de orientações e intervenções direcionadas às crianças.

¹ Professora do Ensino Superior/UFRN, Doutora em Educação – UFPE.

² Professora da Educação Básica, Doutoranda em Educação – UFPE.

³ Professora da Educação Básica, Especialista em Educação Especial e Inclusiva – FAESL.



Como referencial teórico, utilizamos autores que abordam temáticas sobre brincadeiras (BORBA, 2007), identidades culturais (SILVA e HALL, 2014), ensino de leitura e produção de textos (LEAL e BRANDÃO, 2007). Também nos respaldamos na Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Na aula investigada, a docente selecionou o livro “Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas”, escrito por Rogério Andrade Barbosa e ilustrado por Edu Engel, publicado pela Editora Melhoramentos (2011). A partir da leitura do texto referente à brincadeira Mamba, as crianças tiveram a oportunidade de brincar e realizaram atividades de leitura e produção de textos.

O texto foi lido pela docente, com interrupções, para a realização de perguntas de compreensão. A professora estava atenta às respostas das crianças, acolhendo seus comentários sobre as relações que estabeleciam entre o conteúdo e suas experiências. Em seguida, as crianças demonstraram motivação para vivenciar a brincadeira e após, produziram, em grupos, a instrução de como brincar Mamba para outra turma do 3º ano. A professora explicitou a finalidade e os destinatários da produção, realizando orientações individuais e coletivas, demonstrando intencionalidade na sua prática, com atividades planejadas de forma articulada e contextualizadas ao universo das crianças.

As crianças apreciaram de forma positiva as atividades, reconhecendo nelas a importância do brincar, de ampliar conhecimentos sobre o continente africano, a partir da brincadeira, e de escrever para seus pares.

Diante dos dados, consideramos a importância do planejamento e de intervenções que possibilitem às crianças aprendizagens significativas, em uma perspectiva de ensino articulada e que valorize o brincar no ensino fundamental, escutando os aprendizes e percebendo os sentidos que estes atribuem ao que lhes é proposto.

Palavras-chave: Brincadeira africana. Leitura. Produção textual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. A; ENGEL, E. A. **Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, 2006.

BRANDÃO, A. C. P. A; LEAL, T. F. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, **Lei nº 10.639** de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U de 10 de janeiro de 2003.

GUIMARÃES, M; CARVALHO, L. D; SILVA, Rogério C. da. O brincar no ensino fundamental: pistas para uma escola da infância. IN: CARVALHO, Levindo Diniz;

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



NEI

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

NEVES, Vanessa F. A. **Infâncias, crianças e educação:** discussões contemporâneas. Belo Horizonte - MG: Fino Traço, 2018.

LIMA, Juliana de M. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino.** (Universidade Federal de Pernambuco). 2016. 526f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CONTEÚDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

GT2 – ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ingrid Mainara Gomes Do Nascimento¹

Neurivan Paulo De Oliveira²
Evericia Azevedo Da Silva³

O currículo do ensino fundamental, BNCC (2017), vem nortear as ações educativas dos professores, através da descrição dos saberes necessários aos educandos, e diante disso, existe uma divergência de opiniões sobre esse assunto, e assim, é importante compreender qual é o entendimento e posicionamento do educador em relação ao currículo. Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é saber como é compreendido o currículo por uma educadora de uma escola pública. Como teorias utilizadas nesta pesquisa, podem-se citar as contribuições de Brasil (1996), Roldão (1999), Berticelli (2005), Pacheco (2007) e Brasil (2017). Em relação à metodologia, foi realizada uma pesquisa de campo, através de uma entrevista de forma remota com uma professora do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Os resultados da pesquisa mostram que a professora participante acredita que o currículo traz contribuições para o ensino e aprendizagem, por sistematizar dos conteúdos, mas, precisa de uma adequação às diferentes realidades na busca de uma educação mais aplicável ao cotidiano, sendo necessário transpor as barreiras entre os conteúdos e disciplinas fragmentadas, através de sequências didáticas e projetos que tragam temáticas mais abrangentes, possibilitando um saber mais interdisciplinar e contextualizado para os alunos.

Palavras-chave: Currículo. Ensino e aprendizagem. Conteúdos.

1. INTRODUÇÃO

Os conteúdos escolares que são organizados em forma de currículo comum é um assunto de grande relevância, sendo mencionado por Brasil (1996), Roldão (1999), Berticelli (2005), Pacheco (2007) e Brasil (2017). O currículo norteia as ações educativas dos professores, e diante disso, existe uma divergência de

¹ Graduanda em Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail - mainaragomes1@hotmail.com

² Graduando em Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail - neurivan.paulo@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail - azevedoevericia@gmail.com



opiniões sobre esse assunto, e assim, é importante compreender qual é o posicionamento do educador em relação ao currículo. Pois, como mostra Brasil (2017, p. 31) “[...] Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica [...]”. Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é saber como é compreendido o currículo por uma educadora de uma escola pública.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, descritiva, e de campo. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica em teorias de Brasil (1996); Roldão (1999); Berticelli (2005), Pacheco (2007) e Brasil (2017). Em seguida, foi feita uma pesquisa de campo, através de uma entrevista de forma remota com uma professora do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados do estudo pode-se destacar as respostas da educadora a alguns questionamentos, sendo, “qual sua opinião sobre o currículo escolar?” e professora afirmou que acredita que o currículo traz contribuições para o ensino e aprendizagem, por sistematizar os conteúdos, mas necessita de uma adequação às diferentes realidades dos alunos, ou seja, exista uma educação aplicável ao cotidiano. Assim, também foi perguntado “como atender ao currículo escolar?” e a educadora falou que a melhor forma é através da interdisciplinaridade, buscando abranger os diversos saberes, disciplinas e habilidades, mas buscando a integração desses muitos saberes de forma contextualizada, com o apoio da coordenação pedagógica da escola. Diante disso, foi perguntado também “como a senhora planeja suas aulas, considerando a BNCC?”, tendo como resposta que o planejamento se dá na perspectiva de integração dos saberes, através de projetos e sequências didáticas que tragam temáticas mais abrangentes, que perpassem pelas diferentes áreas do conhecimento, tornando as aulas mais atrativas e próximas da realidade do aluno.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, foi possível um maior aprofundamento sobre a concepção docente sobre o currículo, que na perspectiva de Pacheco (2007, p. 48) se refere a “uma sequência de conteúdos definidos socialmente, com base em sequências definidas para o processo de aprendizagem”. Sendo destacando que a educadora participante da pesquisa busca formas de vencer a fragmentação dos saberes, através da interdisciplinaridade. Esse estudo considerou apenas a contribuição de uma educadora, sendo importante em outros estudos ampliar o número de participantes, podendo também serem utilizadas outras temáticas que sejam relacionadas com o currículo.

5. REFERÊNCIAS



BERTICELLI, I. A. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. **Educação e Realidade**. Vol. 30, nº. 1. pp. 23-48, 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de Julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 de agosto. 2021.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

ROLDÃO, M. C. **Gestão escolar: fundamentos e práticas**. ME-DBE, 1999.



DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maryna Viviane Cunha

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

marynacunha@alu.uern.br

Maria Luzia de Lima

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

marialuzia@alu.uern.br

Naligia Maria Bezerra Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

naligiabezerra@uern.br

GT 02: Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Palavras-chave: Educação. Ensino remoto. Formação de professores. Estágio.

1. INTRODUÇÃO

Desde março de 2020 a pandemia do novo Coronavírus trouxe mudanças para nossas vidas, alterando e readaptando as rotinas escolares. Para evitar aglomerações as aulas foram suspensas, dando espaço a sala de aula virtual. Com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) não foi diferente, nos proporcionando um estágio cheio de novas experiências por meio do ensino remoto. Desta forma, este trabalho tem como objetivo refletir as experiências vivenciadas nesse formato de ensino, nas atividades do Estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia do Campus Avançado De Assú, com alunos da turma do 5º ano I, do Instituto Municipal Padre Ibiapina (IMPI) localizado na cidade de Assú/RN. O estágio teve etapas importantes para nossa formação docente, onde pudemos participar da semana pedagógica, observar as aulas da professora e também iniciar nossa regência com duração de duas semanas.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Segundo Pimenta (2004, p.99) o Estágio pode ser considerado como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional”. Nesse sentido, o estágio supervisionado II trouxe muitas experiências e



desafios, entre eles podemos citar a falta do contato físico, a rotina das crianças escrevendo muito no caderno e faltando interação, problemas na internet, falta de aparelhos tecnológicos, além de não possuírem em casa os materiais que precisávamos para realizar as atividades remotas, tendo que modificar a metodologia da aula no decorrer que ia acontecendo, ocasionando as vezes alterações em nossos planejamentos.

Iniciamos com a observação na Semana Pedagógica onde os professores discutiram sobre seus planejamentos e como poderiam melhorar seus métodos nesse modelo remoto. Após esse momento inicial, fizemos junto a professora regente o primeiro contato com os pais e as crianças, procurando ouvi-los para elaborar seus horários de aula, se todas as crianças tinham o acesso à Internet e se tinham como entrar nas aulas. Após conhecer os relatos e opiniões dos pais a professora estabeleceu seu cronograma de como as aulas aconteceriam: 03 dias na semana por o *Google Meet*, e, nos outros 02 dias através do *WhatsApp*.

As atividades mais utilizadas nos encontros assíncronos eram vídeos e também o livro didático, já nos encontros síncronos as aulas eram mais dialogadas uma vez que era o único contato que poderia ser estabelecido durante esse momento pandêmico. As aulas iniciavam com sondagens, vídeos lúdicos, leitura compartilhada e revisão de tarefas, onde as crianças tiravam suas dúvidas.

Durante nossa regência procuramos seguir o método da professora, embora em alguns momentos precisávamos rever, alguns pontos, uma vez que percebemos que as crianças ainda estavam muito presas aos conteúdos, então fomos fazendo aulas mais dialogadas, para que elas conseguissem refletir sobre sua aprendizagem, procurando sempre trabalhar com suas realidades, e suas possibilidades.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos maiores desafios encontrados foi unir a teoria estudada no curso à prática vivenciada, visto que por mais que se diga que na prática é diferente precisamos da teoria como suporte para que essa prática aconteça, como diz Freire (1996, p.25) "A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo".

Dessa forma, percebemos que a teoria foi um fator importante para que nossa prática acontecesse. Diante dos conhecimentos adquiridos, o estágio também nos trouxe novas experiências, pudemos vivenciar o cotidiano escolar, mesmo que virtualmente, refletindo junto a prática da professora regente sobre novos olhares, novas perspectivas e novos conhecimentos, sempre visando o cotidiano do aluno e tentando levar suas experiências para sala de aula.

Freire (1996) fala que é preciso conhecer as diferentes dimensões que caracteriza a essência da prática, assim nos fazendo refletir a respeito da educação continuada, pois não podemos nos formar, sem conhecer as dimensões que a compõe, devemos continuar estudando, buscando novas metodologias, e estar dispostos a nos preparar para os obstáculos que vão surgindo.



4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que mencionamos em torno das nossas experiências, concluímos que o estágio além de muito gratificante, trouxe desafios que procuramos desconstruir ao longo do processo, utilizando os métodos de ensino que víamos que chamava atenção dos alunos e procurando assemelhar com o seu cotidiano e vivências. Nesse sentido, para termos uma educação transformadora, capaz de formar cidadãos críticos e reflexivos, de compreender suas realidades, necessitamos formar sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos e deveres. Durante nosso estágio percebemos muitas ações positivas e significativas como o respeito, alguns se tratavam com indiferença no início, o que conseguimos ir reconstruindo com o diálogo, participação e democracia.

Portanto, entendemos que o estágio abre um leque de conhecimentos e reflexões críticas sobre os problemas existentes na escola, e de como precisamos sempre estar abertos a aprender e buscar novas informações, ser professores pesquisadores, críticos, reflexivos, para que assim possamos formar alunos que saibam valorizar a aprendizagem, levar isso para sua vida, analisar, refletir, e dar sentido ao que falam.

5. REFERÊNCIAS

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



ENTRE INVENCIONICES E ARTISTAGENS NO ENSINO REMOTO

GT 02 – Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Ivone Priscilla de C. Ramalho - NEI-CAp/UFRN – ivone@nei.ufrn.br

Patrícia Lúcia G. Costa – NEI-CAp/UFRN – patricialucia@nei.ufrn.br

1. Introdução

A instituição escolar, tal como a conhecemos hoje, é uma construção histórica recente, em que foi se constituindo em uma perspectiva fundamentalmente voltada para favorecer a apropriação do conhecimento considerado socialmente validado, consagrado. Segundo Candau (2013), essa concepção de apenas transmissão de um conhecimento validado encontra-se em crise.

Hoje temos como grandes desafios “ampliar, reconhecer e favorecer distintos lócus, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento das identidades, práticas culturais e sociais” (CANDAU, 2013, p. 13). Assim, é importante que a escola possa ser um espaço aberto para as diversas linguagens e pluralidades de sujeitos que se integram, considerando que os processos educativos se desenvolvem a partir de múltiplas configurações, em que o desafio está em liberar o potencial transformador das práticas educativas (CANDAU, 2013).

Nesse sentido, compreendemos que a pandemia veio deflagrar ainda mais essa crise na educação, e na qual fomos convocadas a repensar e reinventar outros modos de se vivenciar as práticas pedagógicas na escola. Como organizar os tempos e espaços nas práticas educativas para além do previsto ou previsível?

Ao compreendermos a urgência e importância de ampliar as discussões sobre outras formas de vivenciar a educação nos tempos de crise presentes, apresentamos este relato reflexivo sobre a nossa prática pedagógica desenvolvida no contexto do ensino remoto em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp-UFRN, no primeiro trimestre do ano de 2021, em que atuamos como professoras-artistas, que se desconstruíram e se reinventaram em movimentos de invenções e artistagens junto às crianças.

2. Fundamentação Teórico-Methodológica

Com o intuito de refletir criticamente sobre as experiências formativas que vivenciamos junto à turma do 3º ano do Ensino Fundamental, consideramos importante utilizar neste trabalho a estratégia metodológica das narrativas autobiográficas (JOSSO, 2004; SOUZA, 2006), como possibilidade de dar sentido ao passado e ao presente, e até mesmo de ressignificar a própria realidade na qual fazemos parte.



3. Resultados

No contexto de ensino remoto, fomos recrutadas a reinventar nossa prática em interação com as crianças, de modo que pudéssemos esperar. O formato das aulas durante esse tempo se deu diariamente por meio da plataforma do *Google Meet*.

Vale ressaltar a necessária articulação coletiva de estratégias no NEI para garantir o acesso ao ensino remoto a todas as crianças desde o início da pandemia. Para isso, precisou-se estreitar as relações com as famílias, criando canais de diálogo, como grupo da turma no Whatsapp, e-mail das crianças e da turma (drive); reuniões coletivas e individuais; entrevistas.

Diante disso, buscamos partir de práticas que considerassem as crianças em sua integralidade. Antes do início de cada aula, elas relatavam sobre suas vivências, dialogavam, colocavam músicas. No decorrer das experiências de aprendizagem, priorizamos o acolhimento das emoções por meio da contação de histórias, das brincadeiras e momentos de escuta com a mediação da psicóloga escolar.

Pensando nisso, também construímos junto às crianças uma rotina semanal diversificada com momentos de leitura deleite, de contação de história, hora da notícia, vídeos motivacionais, brincadeiras. Ademais, buscamos constantemente nos aproximar das mesmas, levantando opiniões sobre como poderíamos organizar as aulas e na escolha do Tema de Pesquisa (proposta pedagógica interdisciplinar do NEI), com a maioria dos votos para o tema Vulcões por meio do *Google Forms*.

No estudo do Tema de Pesquisa, pudemos contar com as contribuições das visitas de profissionais especialistas, com a mediação de geólogo, meteorologista, geógrafas e ecólogo. Outras estratégias foram: exposições dialogadas, pesquisas, maquetes, filmes, apreciação e produção de vídeos, músicas, jogos e brincadeiras, livros de literatura, produções artísticas, experiências e culinária.

No que se refere às estratégias no ensino de Língua Portuguesa, adotamos as seguintes estratégias: ciranda de leitura, livro de literatura de leitura comum da turma, sequências didáticas com gêneros textuais e conteúdos específicos, exposições dialogadas, jogos, músicas, leitura e construção de textos coletivos. De forma interdisciplinar, desenvolvemos uma sequência didática com o gênero textual das Histórias em Quadrinhos a partir da leitura do livro “Viagem ao centro da Terra” (Júlio Verne).

No ensino de Matemática, as estratégias utilizadas foram as seguintes: situações-problemas utilizando o Jamboard do *Google Meet*, jogos online, ábaco virtual, exposições dialogadas, enigmas matemáticos, brincadeiras, sequência didática envolvendo literatura e essa área do conhecimento a partir do livro “A vizinha antipática que sabia matemática”.

4. Conclusão

A pandemia veio escancarar que o sistema educacional tal como é reproduzido nas escolas, com a transmissão de conhecimentos considerados validados e consagrados, com rigidez de tempos e espaços, com a compartimentação do saber em disciplinas que não se comunicam, torna-se insuficiente para responder aos grandes desafios do mundo. A escola tal como a conhecemos hoje, sendo um produto do projeto da Modernidade, considerada como um lócus privilegiado para transmissão desses conhecimentos validados, encontra-se em crise, principalmente, pela sua pouca capacidade, ao operar por essa via, de inventar outros modos mais abertos ao



acontecimento, às singularidades dos sujeitos, ao acolhimento, à razão sensível e complexa, à importância de perceber os estudantes não como corpos separados de suas mentes que vão apenas reproduzindo e engavetando conhecimentos, mas como seres dotados de sentimentos, de emoções, de ideias, de medos, de tristezas, de esperanças, de vontades, de potencial criativo, etc. É nessa perspectiva que consideramos que as experiências vivenciadas durante esse tempo trouxeram reflexões muito importantes para apostarmos em outras vias.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Relato Reflexivo. Prática Pedagógica. Ensino Fundamental.

Referências

- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. – 9 ed. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador/BA: UNEB, 2006.



LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E A TRANSDISCIPLINARIDADE NA RESOLUÇÃO DAS SITUAÇÕES-PROBLEMAS

GT 02- Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Márcia Fernanda Lopes da Silva¹

Eciône Felix de Lima²

Kátia Jeanne Teixeira Dias³

Diante dos conteúdos curriculares da matemática trabalhados com alunos do 4º ano “A”, no turno matutino da Escola Municipal Joaquim Delvito, Tibau do Sul/RN, surgiu a necessidade do desenvolvimento do trabalho de investigação para fazer intervenção diante das dificuldades apresentadas pela turma, relacionado aos problemas matemáticos, especialmente quanto a leitura e compreensão, bem como a sua resolução. O trabalho busca analisar a interpretação do enunciado para ver se pode realmente ou não influenciar no processo de resolução do problema e quais fatores podem prejudicar essa resolução. Sabemos que a matemática faz parte do nosso dia a dia, por vezes sua utilização é de fundamental importância, dentro do contexto escolar, a matemática é tão necessária quanto a língua portuguesa, em muitas situações, uma depende da outra para que ocorra compreensão do conteúdo estudado. A maioria das dificuldades da interpretação das situações problemas estão relacionados ao ensino da matemática, disciplina incompreendida pela maioria, cabendo, aos professores, o empenho por meio de atividades diversificadas e planejadas, buscando o domínio dos conhecimentos e habilidades nas aplicações. A forma de se ensinar, tem mudado a cada dia. Atualmente, precisamos investigar e detectar de que forma o aluno aprende e o que podemos fazer para proporcionar a aprendizagem. Uma aula tradicional, já não é mais cabível e muito menos atrativa nas turmas. O ensino e a aprendizagem não podem ser vistos como mera memorização, pois isso conduz ao desestímulo. O

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE. Especialista em Psicopedagogia, Gestão escolar e Alfabetização e Letramento. Atua como técnica na Secretaria Municipal de Educação de Tibau do Sul/RN. E-mail da autora: marcia_pib@hotmail.com **GT2 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua como técnico na Secretaria Municipal de Educação de Tibau do Sul/RN. E-mail do coautor: ecionefelix@yahoo.com.br **GT2 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua como técnica na Secretaria Municipal de Educação de Tibau do Sul/RN. E-mail da coautora: katiajeannedias@gmail.com **GT2 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



ensino como um todo, deve ser um processo compartilhado, no qual ambos os lados precisam perceber a importância do conteúdo para atender suas necessidades e expectativas proporcionando melhoria na própria qualidade de vida. Precisamos desenvolver estruturas cognitivas que possibilitem leitura e compreensão de mundo para atuar no progresso dos alunos. O trabalho foi desenvolvido por meio de análises e observações em sala de aula, com relação ao desenvolvimento dos alunos diante da apresentação de problemas matemáticos. Por meio dessas observações, pode-se detectar as dificuldades na interpretação e compreensão dos mesmos. Logo em seguida foi iniciado um trabalho de leitura e compreensão de texto de forma intensa, sempre por meio de textos, até chegarmos aos enunciados das situações dos problemas matemáticos. Por meio de conversas informais relacionadas a situações problemas do dia a dia, apresentando situações de compreensão e resolução, foi que os alunos conseguiram melhorar os desempenhos e alcançarem os resultados desejados.

Palavras-chave: Português. Matemática. Transdisciplinaridade. Resolução de Problemas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio R. G.. **Relação professor-aluno: uma breve revisão crítica.** Didática. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, v. 30, p. 97-111. 1995.

Costa, A.M. & Fonseca, L. **Os números na interface da língua portuguesa e da matemática** – Actas do XIXEDEM. Vila Real: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática (2009).

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática.** São Paulo: Ática, 1991.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDBERG, Marco César. **Educação e qualidade: repensando conceitos.** Revista brasileira de estudos pedagógicos. São Paulo, v. 79, p. 35-45, set/dez. 1998.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **Proteu na rota do descobrimento.** 2 ed. Natal, RN: Editora IFRN, 2011.

HENRIQUE, A. L. S. ANGELO, C. B. OLIVEIRA, L. A. B. **Proteu nas ondas da prática.** Natal, RN: Editora IFRN, 159 p.:il. Color. 2009.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, M. A. **Transdisciplinaridade: discurso ou realidade?** 2009. 121f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Sorocaba, 2009.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

MEIRELES, Rodrigo Fernandes. **O desafio da transdisciplinaridade na contemporaneidade**
Disponível em:
http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38269-29032016-162215.pdf Acesso em 12 de nov.2020.



LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS

GT 02 - Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Isabella Coelho Figueiredo¹

1. INTRODUÇÃO

A formação de leitores literários, há algumas décadas, tem se consolidado como um dos principais aspectos abordados no campo da alfabetização, haja vista que as práticas de leitura literária, durante um longo período, estiveram calcadas numa perspectiva amplamente utilitarista, característica de métodos tradicionais de alfabetização, que baseavam a leitura apenas na decodificação de textos empobrecidos com finalidade puramente didática. Inúmeros programas de incentivo à leitura e de formação de professores, subsidiados pelos governos federal, estadual e municipal, têm sido colocados em prática, a fim de promover a leitura com propósito, em que o leitor possa imprimir sentidos pessoais ao que lê e em que os textos estejam inseridos em contextos sociais (CARVALHO; BAROUKH, 2018).

Nas escolas, essa mudança paradigmática, apesar de alavancar novas práticas, ainda se depara com obstáculos, da seleção dos livros/textos às concepções de infância, criança e linguagem concebidas por instituições e educadores. Buscando discutir sobre tal mudança, neste trabalho tenho como objetivo compartilhar práticas de leitura, no ensino remoto, que desenvolvi junto a um grupo de 1º ano de uma escola da Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ, que almejavam a formação do leitor literário na medida em que corroboraram com um processo de alfabetização pautado na autoria e no diálogo com/entre crianças e professora. Justifico a escrita deste trabalho ao apontar para caminhos possíveis com a leitura literária no ensino fundamental, que para além dos momentos de fruição e deleite, podem contribuir com

¹ Professora do primeiro ciclo na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME-Niterói), especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).



a alfabetização.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Reconhecendo-me enquanto uma professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 1999), que observa, registra, reflete e age sobre a própria prática, a fim de aprofundar a discussão e os conceitos sobre o tema aqui abordado, estabeleço a interlocução com Freire (2019) e Goulart (2019), cujos estudos acerca da alfabetização vão ao encontro da perspectiva por mim defendida. No tocante à formação de leitores literários, busco o diálogo com Carvalho e Baroukh (2018).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendo que “alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente (...) alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura” (FREIRE, 2019, p. 25). Dizer a própria palavra também se entrelaça a relação estabelecida com a literatura, que é viva, porque cada leitura produzirá um sentido para quem lê, considerando que inúmeros são os atravessamentos nesse processo: idade, contexto social, escolarização etc.

Nesse contexto, as propostas desenvolvidas junto ao grupo do primeiro ano pautaram-se na relação estabelecida entre os envolvidos e os livros literários apresentados. Para este trabalho foram selecionados dois trechos dos registros escritos realizados por mim durante o ano de 2021. O primeiro registro, intitulado de “A descoberta de J.M.”, aponta para o momento em que uma criança, em processo de alfabetização, encanta-se ao descobrir que na sua mão tem um M desenhado. A descoberta foi motivada pela leitura do livro “*O batalhão das letras*”, do autor Mário Quintana, que norteou o planejamento pedagógico nas primeiras semanas de aula.

O segundo registro, intitulado de “A reelaboração do medo”, destaca a reação de uma criança ao ser questionada sobre os seus medos na hora de dormir. O questionamento foi motivado pelo livro “*Dorme, menino, dorme*”, da autora Laura Herrera. Por meio do livro, propus que refletíssemos sobre as possibilidades de



ajudarmos o menino, personagem principal da história, a dormir, e sobre quais seriam os nossos medos na hora do descanso e como faríamos para superá-los. Muitas crianças relataram seus medos e contaram suas estratégias. Uma das crianças, com olhar triste, compartilhou: “Professora, tem muito tiro aqui, eu tenho medo e não consigo dormir. Eu iria comprar um tampão pro menino da história conseguir dormir”.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tais registros, busco enfatizar que o aprendizado das letras e dos seus respectivos sons não precisa e nem deve ser enfadonho e/ou pautado em cópias repetitivas. A literatura se mostra como colaboradora do processo de alfabetização, de modo significativo e contextualizado, quando compreendida dessa forma pela professora. Ademais, ressalto que as crianças não são páginas em branco, são sujeitos históricos e culturais, que trazem suas reflexões, experiências e saberes para o contexto da alfabetização. A literatura pode ser motivadora para esse movimento expressivo, tendo em vista que precisamos afirmar os modos de falar e de ler o mundo das crianças, conforme explicita Goulart (2019).

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Literatura. Alfabetização.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a literatura literária**. 1. ed. – São Paulo: Panda Books, 2018.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. – Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOULART, Cecília M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e pesquisa. In: GOULART, Cecília M. A.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (orgs.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. – Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2019.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções





ENSINAR HISTÓRIA E CONSTRUIR IDENTIDADES

GT 02 - Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Silvano Fidelis de Lira¹
Joab Barbosa Aguiar²
Patrícia Cristina de Aragão³

O texto pretende estabelecer uma reflexão sobre o Ensino de História como uma parte do currículo escolar que permite ao estudante compreender o seu passado e seu presente, bem como sobre a formação de sua identidade. Compreendemos que é conhecendo a si mesmo e sua realidade que as crianças, já no Ensino Fundamental, constroem suas identidades. Dessa maneira, buscamos compreender como o a aprendizagem histórica participa na formação e na constituição do sujeito. Ao final, apresentamos pistas para continuarmos refletindo sobre o tema, buscando através dele, uma melhor compreensão do ensino de história e sua função no processo educativo.

Palavras-chave: Ensino de História; Identidades; Currículo.

Muitos pesquisadores têm se dedicado em pensar a construção das identidades dentro do contexto escolar, estes são enfáticos em evidenciar que a escola é um espaço de construção de identidades plurais, que são manipuladas, moldadas pelos sistemas hegemônicos, mesmo assim, não negam que o sujeito encontre linhas de fuga, micro resistências na formação de si. A identidade não é algo dado ou estático, ela é construída a partir daquilo com que dialogamos, os saberes, os afetos, os conflitos, tudo aquilo que nos faz gente, faz também nossa identidade, identidade fragmentária, incompleta e até mesmo líquida BAUMAN (2005).

Nossa identidade é formada coletivamente, e a escola é um espaço onde os diálogos acontecem, se estabelecem constantemente. “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (LOPES, 2002, p. 32). A citação é de grande importância aqui, pois

¹ Professor de História. Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba.

² Professor de História. Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande.

³ Professora de História. Mestre em História e Doutora em Educação. Universidade Estadual da Paraíba.



evidencia o papel necessário da escola, espaço onde o saber se forma em coletividade, onde o errar e o aprender fazem parte da formação e da construção das identidades.

Mas as identidades também são construídas em diferentes contextos sociais e espaciais, nós somos sujeitos em processo de constituição subjetiva, construção mediada por uma relação de saber-poder (FOUCAULT, 1978) essa relação se refere a construção de um sujeito pensante, que decide, que filtra aquilo que lhe convém, em outras palavras, um sujeito autônomo, capaz de dialogar com outros, sem copiá-lo, sem imitar sua estética. Tomaz Tadeu da Silva (2013), leitor e interlocutor de Foucault nos diz que as identidades também se constituem nos espaços sociais.

Mas o que essa construção tem haver com a construção das identidades dos estudantes do Ensino Fundamental e com o Ensino de História nesta fase escolar? Bom, compreendemos que o processo de construção das identidades é algo que se inicia já na infância, e aí, compreendemos de acordo com SILVA (op. cit.), que a identidade e o sujeito em si se formam na coletividade, em diálogo com saberes e afetos. O ensino de História participa dessa formação, na medida em que possibilita ao aluno compreender o seu lugar na sociedade.

Ao abordar as questões em torno do Ensino de História, compactuamos com a compreensão que o saber histórico reflete-se na produção do conhecimento, e que há uma reflexão no contexto educacional, para que professores/as e alunos/as possam analisar e compreender as diferentes vertentes teóricas e dialogar com as fontes históricas disponíveis, nas instituições educativas, e através disso construir um saber que tenha relação com sua vida, construindo o sentimento de pertencimento, afetividade e, principalmente, a ideia de que são agentes e não sujeitos da História.

Kátia Abud (2005) aponta para o aprofundamento sobre o ensino de História nas instituições escolares como algo necessário para a construção do conhecimento, e desenvolvimento do pensamento científico:

O conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção dessa consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações do sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. Mas, é nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, por que o ambiente escolar é privilegiado para



que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajudá-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais.

Na busca pela construção de abordagens que favorecem a compreensão dos/as alunos/as sobre as concepções históricas, as intenções dos/as professores/as em inserir reflexões e análises partem da compreensão de maneiras de pensar as questões históricas no espaço da sala de aula. As concepções historiográficas articulam as discussões sobre os campos culturais, políticos, estruturais e econômicos; sendo assim, definem também as matrizes teóricas e a reflexão acerca do ensino de história.

Ao dialogar com os outros na escola, ao conhecer seu passado, ao compreender que as memórias são partes de nós mesmos, o sujeito constrói sua identidade, sua pertença a um lugar ou grupo social, dessa forma, o ensino de História e o conhecimento histórico participam ativamente dessa construção de saberes e de identidades.

REFERÊNCIAS:

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras do Porto**, Porto, III Série, v. 2, p. 13-21, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. 2005. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005.

CERRI, Luís Fernando. Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LOPES, Luiz Paulo Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 2013.



FAMÍLIA E ESCOLA: SUPORTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Cunha de Souza

julianacunhadesouza48@gmail.com

A linguagem é fundamental para o sucesso escolar, pois a leitura está sobremaneira presente nas disciplinas escolares, visto que a aprendizagem se dá através de condições adequadas de desenvolvimento, seja social ou escolar com oportunidades educacionais e culturais vivenciadas em processo de desenvolvimento estável. É interessante analisar as dificuldades de aprendizagem encontradas na trajetória escolar das crianças, principalmente nas séries iniciais. Sabe-se que elas surgem envolvendo vários aspectos como sociais, culturais e pedagógicos. No entanto, a leitura deverá ser mostrada, enfatizando desde cedo para que o envolvimento seja considerável um salto no desenvolvimento da pessoa. O aluno descobre que o domínio desse sistema complexo fornece novos instrumentos de pensamento e registros de novos conhecimentos e formas de organizar a ação.

O motivo que me levou a escolher esse assunto é que, a criança com dificuldade na leitura, precisa de uma atenção especializada, onde pais e professores devem buscar novas alternativas a fim de entender que é apenas uma criança que necessita de um apoio especializado e não um ser incapaz de viabilizar um aprendizado, proporcionando a participação e realização de todas as atividades e que a participação familiar é uma necessidade almejada por todos que fazem parte de um contexto escolar para assegurar uma aprendizagem mais eficaz. Daí a importância voltada para identificar essa possível falta de participação da família neste contexto.

Dentre os problemas enfrentados pelos alunos com dificuldades na leitura, está a falta de envolvimento da família com a escola, pois, sabe-se da importância da família na educação dos filhos, pois quando ela se envolve, ajuda a melhorar os conhecimentos e valores do ensino repassados dentro e fora da escola. A contribuição e parceria da escola e da família tornam-se imprescindíveis para o sucesso e desenvolvimento de uma educação de qualidade, contextualizada e eficaz.

Partindo dessas afirmativas, o estudo justifica-se pela necessidade de analisar a importância da família no desenvolvimento do aluno diante das dificuldades da leitura, mostrando o quanto é necessário a família observar e fazer uso de seu valor dentro do processo de ensino aprendido, pois quando escola e família comungam dos mesmos objetivos e têm valores semelhantes, o aluno aprende sem grandes conflitos. Para isso, deve-se observar a bagagem que cada criança traz consigo de seu ambiente familiar, bem como a sensibilização da família a ser mais participativa no processo de ensino.

Partindo desse pressuposto, tem-se o seguinte problema: Como ocorre a relação da família na escola, tendo em vista que o desenvolvimento das dificuldades da leitura e educacional dos alunos depende majoritariamente desta parceria?



Dessa forma, o objetivo geral é analisar as dificuldades da leitura, tendo em vista a relação da família com a escola e suas implicações para a aprendizagem da criança que perpassam diretamente por essa comunhão entre essas duas instituições. Assim como os específicos, investigar as ações promovidas pela escola no enfrentamento da problemática da dificuldade de aprendizagem na leitura dos alunos; descrever a importância da relação entre escola e família diante das dificuldades de leitura da criança; identificar as diferenças no aprendizado da criança e suas implicações dessa participação ou não das famílias na escola.

Como metodologia, utilizará a pesquisa bibliográfica descritiva, com abordagem qualitativa, a ser realizadas com o levantamento bibliográfico, fichamento, artigos científicos, teses, dissertações, livros, apoiado em autores que trabalham com pesquisas voltadas sobre “as dificuldades de aprendizagem na leitura”, com a finalidade de identificar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A metodologia utilizada neste trabalho fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002).

Marcone e Lakatos (2003, p. 156) acrescentam que, “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado claramente definido para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”. Nesse caminho, a presente pesquisa busca adequar-se às exigências do trabalho científico, pautando-se nos referenciais acima, os quais contribuem com reflexões sobre os fatores responsáveis pelas dificuldades na leitura dos alunos.

Uma das principais atribuições que se colocar à escola é viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los, isso inclui os textos das diferentes áreas do conhecimento com as quais os alunos se defrontam sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cujas finalidades sejam compreender um conceito, apresentar informações novas, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vistas, argumentarem a favor ou contra em uma determinada hipótese ou teoria (SOLÉ, 2014).

Na tentativa de responder à problemática em consonância com o objetivo preestabelecido acima, a pesquisa estrutura-se por meio de quatro capítulos que se estruturam para que a pesquisa seja firmada e que possa responder de fato ao que se propõe a pesquisar. No segundo capítulo encontra-se a fundamentação teórica explanando a leitura: ideias e perspectivas, a família e escola e suas relações no desenvolvimento escolar, família e escola: união importante para o desenvolvimento do aluno, a escola à frente as dificuldades no desenvolvimento da leitura. No terceiro capítulo, tem-se os procedimentos metodológicos e no quarto capítulo cita a análise dos resultados, seguido das considerações finais.

Palavras-chave: Leitura. Ensino Fundamental. Aprendizagem significativa. Parceria escola-família.

REFERÊNCIAS:

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.



MEMÓRIA E PERTENCIMENTO

GT2 - Ensino Fundamental e práticas pedagógicas

Katia Jeanne Teixeira Dias¹

Yzynyia Silva Rezende Machado²
Márcia Fernanda Lopes da

Silva³

RESUMO

Com este estudo, percebemos que nunca ficamos passivos diante da fotografia, visto que nos faz refletir sobre o passado, revivendo momentos. Desse modo, foram proporcionados momentos de aprendizagens mútuas para as crianças, numa perspectiva individual e coletiva, tendo em vista atividades lúdicas e práticas desenvolvidas, despertando o interesse dos alunos, com um aproveitamento muito satisfatório, contribuindo para uma compreensão do tema de forma prazerosa. A pesquisa teve como objetivo principal desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar, incluindo a família como parceira e colaboradora no processo de ensino-aprendizagem, de forma a ajudar no estímulo ao crescimento do aluno e contribuir para o fortalecimento de sua autoestima. Fazemos um relato de experiência de uma intervenção realizada na Escola Municipal José Jerônimo Galvão, situada no município de Tibau do Sul/RN, numa turma de 3º ano. Ficou evidenciado o quanto é importante a participação da família nas atividades pedagógicas da escola. Diante dos resultados obtidos, a estratégia de convidar as famílias para a sessão fotográfica como meio de estabelecer relações mais próximas entre escola e comunidade foi de suma importância para o desenvolvimento deste projeto, pois pudemos constatar que a participação dos pais nesses momentos fez com que as crianças se sentissem mais valorizadas e se empenhassem ao máximo para obter bons resultados a fim de mostrá-los os pais. Diante de tais constatações, esperamos que este relato traga colaborações para a prática docente e ofereça subsídios para realização de práticas pedagógicas mais participativas. Cabe ressaltar que, embora não tenhamos realizado uma exposição fotográfica, sugerimos essa

¹ Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul, Coordenadora educacional da universidade Estácio, Mestranda em ciência da educação (ACU- Absolut Cristian University).katiajeannetdias@gmail.com

² Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul, Suporte Pedagógico da Escola Estadual Meiroz Grillo e Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). yzynyia@gmail.com

³ Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul. marcia_pib@hotmail.com



estratégia, de maneira que as crianças possam socializar e submeter suas produções à apreciação de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Família. Fotografia. Trabalho coletivo.

1. INTRODUÇÃO

O interesse de investigar este tema partiu de um projeto chamado: a família no ambiente escolar. Tem como objetivo principal desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar, incluindo a família como parceira e colaboradora no processo de ensino-aprendizagem, de forma a ajudar no estímulo ao crescimento do aluno e contribuir para o fortalecimento de sua autoestima.

Nesse sentido, elegemos a fotografia como objeto de estudo e adotamos a sequência didática como procedimento para ajudar na sistematização das ações educativas, tornando os alunos protagonistas de seu aprendizado, levando-os a exercitar a autonomia pelo manuseio dos aparatos fotográficos e exercitar um novo olhar sobre a fotografia da família.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Realizamos um relato de experiência de uma intervenção, por meio de sequência didática, que ocorreu na Escola Municipal José Jerônimo Galvão, situada no município de Tibau do Sul/RN, numa turma de 3º ano.

De acordo com Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas: são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. A sequência constituída: apresentação das pesquisadoras na turma, mostrando sinteticamente os objetivos do trabalho; conversa sobre fotografia, enfatizando as ideias prévias das crianças sobre a temática em foco; apreciação de documentário sobre a história da fotografia; captura de imagens fotográficas pelas crianças, tendo como mote o espaço da escola; atividade de registro e escrita das impressões das crianças sobre fotografia; e sessão fotográfica com as famílias.



O projeto consistiu em estudar um recurso visual (fotografia) visando recuperar a história familiar das crianças, refletir sobre a importância e o sentido que o ato de fotografar carrega.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo nos fez compreender e construir um conhecimento histórico sobre a família, resgatando os fatos; os sentimentos de pertencimento e de identidade; e, enfim, a memória individual e coletiva. Contribuiu também para o aperfeiçoamento das pesquisadoras pela possibilidade de atualizar as metodologias aplicadas em sala de aula, pois devemos estar permanentemente ampliando nossos conhecimentos para estarmos preparados para atuar, oferecendo diversas possibilidades de aprendizagens para as crianças. Os alunos conseguiram interpretar e aprender que a fotografia é uma importante fonte de estudo da história e que suas famílias guardam muitas histórias fantásticas.

Propiciamos situações significativas que levaram as crianças a se perceberem participantes dos processos, haja vista a autonomia nas suas escolhas e as trocas afetivas observadas durante as sessões de fotografias.

O encerramento do projeto aconteceu com a presença das famílias na escola, em que as crianças prepararam os pais para serem fotografados, escolheram acessórios e foram para um estúdio montado na sala de aula. Cabe frisar que esse momento foi bastante oportuno para que as crianças e suas famílias pudessem ser espontâneas, de modo que interagiram com muita alegria e descontração.

Nesse momento, percebemos que elas nunca haviam realizado algo desse tipo e, por isso, às vezes ficavam retraídas. Nessa perspectiva, os pais se mostraram dispostos a colaborar com esse momento junto aos filhos e expressaram algumas palavras de satisfação e agradecimento.

É oportuno evidenciar que, durante todo o desenvolvimento das atividades propostas, as crianças se envolveram e demonstraram interesse,



fazendo questionamentos e buscando solucionar suas dúvidas, especialmente durante a sessão de fotos, na qual tiveram a oportunidade de compartilhar com os pais suas aprendizagens.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica possibilitou a leitura, interpretação e análise dos elementos da fotografia em suas mudanças e permanências; a produção narrativa; a compreensão e construção do conhecimento histórico sobre a família, resgatando os fatos; os sentimentos de pertencimento e de identidade; e, enfim, a memória individual e coletiva.

Contribuiu também para o aperfeiçoamento das pesquisadoras pela possibilidade de atualizar as metodologias aplicadas em sala de aula, pois devemos estar permanentemente ampliando nossos conhecimentos para estarmos preparados para atuar, oferecendo diversas possibilidades de aprendizagens para as crianças.

Ficou também evidenciado o quanto é importante a participação da família nas atividades pedagógicas da escola. Nessa perspectiva, acreditamos na possibilidade de realizar bons trabalhos com o uso de recursos midiáticos por meio da parceria entre as famílias e a comunidade escolar, criando novas oportunidades de ensino e aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS:

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O ENSINO DE ÁLGEBRA DE FORMA INTRADISCIPLINAR SOB A ÓPTICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS ESCOLARES INICIAIS

GT 02 - Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Rizaldo da Silva Pereira

Universidade Federal do Pará. E-mail: rizaldo.pereira@ica.ufpa.br

Arthur Gonçalves Machado Júnior

Universidade Federal do Pará. E-mail: agmj@ufpa.br

No presente estudo, cujo objetivo era investigar como tais professores relacionam suas práticas docentes ao ensino de álgebra de forma integrada com a geometria e a aritmética nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos propomos a apresentar parte dos resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa de mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA), mestrado profissional, a partir das narrativas extraídas de um curso de formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos escolares iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizamos como lentes teóricas para compreender e divulgar as diversas relações oriundas das reflexões em relação ao ensino da álgebra de forma intradisciplinar, os pressupostos oriundos dos estudos/pesquisas de Lorenzato, de Canavarro, de Ponte, de Lins e Gimenez, de Fiorentini e de Imbernón. Neste sentido, trilhamos um percurso metodológico da pesquisa qualitativa, segundo Bicudo, com uso da abordagem de pesquisa-ação, segundo Thiollent. Para subsidiar a ação, um projeto com duração de seis meses, entre os meses de julho a dezembro de 2020, foi implementado no município de São Francisco do Pará, fazendo uso de questionários, de registros de áudios e, de material produzido pelos professores durante as reuniões, para captação das informações que foram organizadas e tratadas através da análise narrativa, conforme Fiorentini, para inferir resultados. À título de considerações, o estudo possibilitou aos professores participantes do curso de formação, formas significativas de aguçar suas compreensões sobre o pensamento algébrico de forma intradisciplinar atrelando o uso da geometria e da aritmética, além de apontar caminhos diretos de como alcançar resultados que apontam indícios de aprendizagem com seus alunos sobre uma diversidade de outros conteúdos de suma importância para o currículo dos anos escolares iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Álgebra nos anos iniciais. intradisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Observando por meio de nossas próprias vivências, enquanto professores que ensinam matemática, é perceptível, por meio da divulgação de diversos resultados de pesquisa, a situação crítica atual com relação ao desempenho matemático dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, em especial, no contexto regional no qual



nos encontramos. Com isso, é grande a preocupação dos educadores em reverter esse quadro. O pensamento matemático relacionado à linguagem algébrica muitas vezes não é desenvolvido de forma eficiente nas salas de aulas de matemática, visto o professor não dominar as metodologias que fundamentam alguns conteúdos que se relacionam com o campo conceitual da álgebra.

Em função disso, propomos neste estudo, por meio de um curso de formação continuada intitulada como *Ensino Integrado de álgebra, aritmética e geometria para professores dos anos iniciais do ensino Fundamental*, apontar caminhos, por meio da observação de suas práticas, que direcionam para uma efetiva ação dentro de sala de aula. O Referido curso foi planejado de acordo com as narrativas dos profissionais de educação da rede municipal do município de São Francisco do Pará, tendo como objeto de estudo, o processo de formação para que estes sujeitos possam atuar de forma significativa com o conteúdo de álgebra de forma intradisciplinar com a aritmética e geometria, a partir das inquietações geradas com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste estudo, adotamos como base de sustentação teórica, as pesquisas de Lorenzato (2010) Lins e Gimenez (1997), Canavarro (2007), Ponte (2005), Fiorentini (2013), Fiorentini e Lorenzato (2012), no sentido de aproximarmos-nos das questões do ensino de álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma intradisciplinar e, ainda debruçamo-nos nas teorias e discussões de Imbernón (2010), enquanto amadurecimento epistemológico sobre a questão da formação e desenvolvimento profissional do professor, entre outros teóricos da área da educação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao aprofundarmos nosso estudo nas análises das vivências dos professores participantes do curso de formação, foi possível perceber a ocorrência do estudo/pesquisa para o ensino intradisciplinar e não linear de álgebra e outros objetos do conhecimento. Neste viés, discorreremos sobre a possibilidade dessas conexões como um caminho para a ampliação do saber docente, que reforça a importância dessa integração. Diante disso, apresentamos como resultados mais diretos ligados aos objetivos do estudo, que cada um dos docentes participantes carrega em sua trajetória, conhecimentos que se constroem empiricamente através de sua prática diária. Estes sujeitos apresentam considerável dificuldade em resolver atividades propostas e ainda, desconforto em explicar os procedimentos adotados. Sobre os conhecimentos matemáticos observados, percebeu-se que, embora haja diferentes estudos que nos apontem os conceitos que devem ser oportunizados na construção do pensamento algébrico, por meio da generalização de padrões e regularidades, muitos professores ainda desconhecem esta prática. Por fim, apontamos que a formação continuada é uma grande aliada com relação à prática reflexiva do professor sobre os processos de construção do pensamento algébrico.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão amadurecida em nós, enquanto pesquisadores que refletem sobre nossa própria prática é de que, um curso de formação organizado de modo a potencializar a prática do professor que ensina matemática, foi um artefato de grande importância e necessidade, no sentido de que os resultados com os quais nos deparamos, serviu como processos norteadores para estes sujeitos, visto que as propostas relacionadas no decorrer das atividades, revelaram suas principais dificuldades e ao mesmo tempo, tornaram-se parâmetros de melhoria do trabalho docente com relação ao tratamento algébrico. Deste modo, deixamos como sugestão, que diversos outros pesquisadores se lancem na busca por pesquisas que venham a convergir para esta temática, possibilitando significativos resultados futuros e contribuindo para o avanço da ciência.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática**. Pro-Posições, Editora FE- Unicamp, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 18-23, mar. 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- CANAVARRO, A. P. **O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos**. Universidade de Évora e CIEFCU: Quadrante, Vol. XVI, nº 2, p. 81-118, 2007.
- FIORENTINI, Dário. **A investigação em educação matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação**. Cuadernos de investigación y formación en Educación Matemática. Costa Rica. Año 8. Número 11. p.61-82. 2013
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- IMBERNÓN, F. Formação Continuada de professores. **Porto Alegre: Artmed, 2010**.
- LINS, R. C; GIMENEZ, J. **Perspectivas em Aritmética e álgebra para o século XXI**. 4 ed. Campinas: Papyrus Editora, 1997, 176 p.
- LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores).
- PONTE, J. P. **Álgebra no currículo escolar**. Educação e Matemática – Revista da Associação dos Professores de Matemática. Lisboa, Portugal, n. 85, p. 36-42, nov./dez, 2005.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.



O LÚDICO E A SUA RELEVÂNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APONTAMENTOS INICIAIS

GT 02- Ensino fundamental e práticas pedagógicas

Estefânia Coelho Chicarelli¹

Marcia Cristina Argenti Perez²

1. INTRODUÇÃO

Quando as crianças brincam elas reconstruem a realidade sociocultural do mundo em que vivem imitando as atividades diárias dos adultos à sua volta, assim experimentando ações e emoções que terão como adultos. Desse modo, o brincar pode ser uma ferramenta significativa dentro do processo educativo quando utilizado intencionalmente pelo pedagogo. Com a pandemia da Covid-19, houve a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, fazendo com que as escolas se adequassem por meio de atividades remotas e híbridas, o que encadeou diversos desafios para os docentes, um deles foi o planejar atividades significativas às crianças mesmo que a distância. Com isso, as atividades lúdicas ganham relevância, porém devido a pressão do cumprimento dos conteúdos do ensino fundamental, tais atividades acabam se ausentando dentro do plano pedagógico, não considerando o processo de formação e desenvolvimento infantil. Assim, esse trabalho tem como objetivo apontar a relevância da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental à luz da teoria da Psicologia Histórico-cultural e dos Estudos Sociais da Infância.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar/ UNESP); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE- UNESP/ CNPq). Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Docente e Pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar/ UNESP); e líder do Grupo de Estudos sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE- UNESP/ CNPq).



A pesquisa faz parte de um estudo de mestrado que ainda se encontra no seu início. Se caracterizando como uma pesquisa qualitativa será composta por duas etapas: 1) Levantamento bibliográfico com as teorias da Sociologia das Infâncias e a Psicologia Histórico-cultural; e 2) Estudo empírico ainda em fase de autorização, que será realizado dentro do cenário pandêmico que vivenciamos e estamos vivenciando, através das experiências de professores, famílias e crianças nos anos iniciais do ensino fundamental sobre o lúdico. Como o estudo ainda está no início, trouxemos alguns apontamentos iniciais sobre o tema a ser pesquisado neste artigo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme os escritos de Ariès (1981), o processo de descoberta da infância se deu somente a partir do século XIII, sendo caracterizado por uma trajetória histórica demarcada pela invisibilidade social das crianças. Na contemporaneidade, os estudos sociais da infância (SARMENTO, 2007) destacam que a compreensão da infância ainda é direcionada, a partir de posicionamentos adultocêntricos e da pouca valorização das singularidades infantis. Do ponto de vista da Psicologia Histórico-cultural é na infância que a criança se desenvolve, apropriando-se das qualidades humanas já construídas socialmente e historicamente pela humanidade, sendo um período que de acordo com Mello (2007), deve ser valorizado e não encurtado ou ocultado.

Como consequência o brincar da criança não é concebido com importância, essencialmente dentro do cenário escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, contexto em que há conteúdos curriculares a serem cumpridos pelos professores. Com a pandemia da Covid-19, as aulas presenciais no Brasil foram substituídas por remotas por meio de meios digitais, e que posteriormente foram liberadas para o modelo híbrido. Aulas remotas e híbridas que desencadearam diversos desafios para a escola, que em meio a tudo buscou ferramentas para melhor atribuir os conteúdos às famílias e às crianças. Dentro desse contexto, conforme uma pesquisa de Meneses, França, e Lopes (2020), é colocado a necessidade do professor mesmo perante a pandemia considerar as linguagens infantis e o brincar como partes do processo do desenvolvimento da criança, assim trazendo possibilidades de atividades lúdicas de acordo com a realidade do aluno. Mello (2007), evidencia a necessidade do professor entender o processo de formação e desenvolvimento humano, sabendo quais as etapas e regularidades desse processo de acordo com a idade da criança, que no início do ensino fundamental tem o brincar, como atividade principal e potenciadora para o seu desenvolvimento de maneira significativa.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o presente estudo ressalta a importância da ludicidade para o favorecimento dos processos de aprendizagem das crianças, seja na cultura escolar, seja na dinâmica excepcional vivenciada por crianças, professores e familiares com as atividades remotas no contexto de isolamento social na pandemia de Covid-19. Contudo, é importante que dentro do processo educativo o professor e a instituição



considerem as características infantis, e o lúdico como forma de aprendizagem com atividades planejadas intencionalmente e significativas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Lúdico. Prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural**. v.25, n.1, 83-104. Florianópolis: Perspectiva, 2007.
- MENESES, M. *et al.* A alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lives? In: XXV EPEN- ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 25., 2020, Salvador. **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd**. Salvador: Anped, 2020. p. 1-7. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007, p. 25-46.



O PROJETO INTEGRADOR NO CURRÍCULO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS DE ALTAMIRA NO ESTADO DO PARÁ

GT 2- Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Elaniese do Socorro Lima da Silva¹

Verusa Almeida da Silva²

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência, construído na rede municipal de ensino de Altamira - Pará, ainda em execução neste ano de 2021, é concebido a partir das ações pensadas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Altamira, buscando atender a Resolução de nº 056 de 10 de dezembro de 2020 do Conselho Municipal de Educação, no que se refere a adotar o currículo *continuum* no ano letivo 2021, a fim de garantir o cumprimento da carga horária e os direitos de aprendizagem não consolidados no ano letivo 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19.

Atendendo ao cumprimento legal, a SEMED/Altamira orientou, para elaboração e execução, o Projeto Integrador, tendo como princípio as competências e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a carga horária não exercida de 144h para os anos iniciais, referente ao período de 18/03 a 11/05/2020 (36 dias).

Portanto, este trabalho objetiva expor a experiência desenvolvida por meio das atividades do Projeto Integrador, apresentando as impressões obtidas pela coordenação pedagógica a respeito da prática docente na elaboração e execução do referido projeto. Para tanto, a metodologia aplicada é embasada na abordagem qualitativa, com uso de instrumentos de relatórios e acompanhamento das aplicações das atividades pedagógicas, bem como conversas com os coordenadores pedagógicos para saber das suas impressões acerca do trabalho docente na elaboração e execução para os anos iniciais.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

¹ Coordenadora Pedagógica do Setor Ensino Fundamental/SEMED-Altamira-Pará. Mestre em Gestão e Currículo da Escola Básica – UFPA. E-mail: elaniese@gmail.com.br

² Coordenadora pedagógica da E.M.E.F. Rilza A. Moura – SEMED-Altamira. Mestre em Educação e Cultura-UFPA. E-mail: verusaalmeida8@hotmail.com



De acordo com Fusari (2000) e Garrido (2000), a função de coordenação pedagógica na escola está articulada com o Projeto Político Pedagógico e favorece ao professor a tomada de consciência sobre sua ação e o contexto em que trabalha. Para isso, se ambos possuem tal consciência, as orientações pedagógicas podem ser provocadas em mudanças na prática docente, e conseqüentemente, na relação do ensino e da aprendizagem. Freire (1996, p. 190) auxilia nesse entendimento, a respeito do comportamento docente e sua percepção de currículo, ao expor o que legitima sua ação de ensinar. Neste paradigma da prática docente, o coordenador pedagógico, dentre suas ações de saberes, introduz à orientação do currículo os desdobramentos que auxiliam na organização do ensino e da aprendizagem. André e Vieira (2009, p. 19) ressaltam que: “a coordenação pedagógica precisa dominar um saber curricular”.

Nesse sentido, com o intuito de corroborar com as impressões da coordenação pedagógica, e após assinarem o termo de consentimento de pesquisa para as quatro coordenadoras pedagógicas participantes do Projeto Integrador, em duas escolas da rede municipal, aplicamos a entrevista semiestruturada. Em seguida, realizamos as inferências com as análises das respostas obtidas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Coordenação do Ensino Fundamental da SEMED elaborou um documento orientador do Projeto Integrador, com suas fases e o tempo previsto para execução, seguindo as recomendações do CME/Altamira quanto ao computo dos dias letivos e da carga horária. Em seguida, foram promovidas duas reuniões virtuais com os coordenadores pedagógicos, para orientar a elaboração do Projeto Integrador seguindo o princípio da interdisciplinaridade e do cumprimento do direito de aprendizagem do aluno.

Ficou acordado que cada escola iria escolher seu tema norteador, de acordo com o diagnóstico de aprendizagem já realizado no início do ano letivo de 2021, no formato de Ensino Remoto. Cada equipe de professores foi organizada por áreas de conhecimento (BNNC, 2018). A fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, o projeto foi dividido em quatro fases, cada uma delas sendo composta por 9 dias, o que representa 36h. Ao total de todas as fases, tem-se as 144h. As atividades deveriam ser desenvolvidas pelo aluno em contraturno escolar, para que assim o professor explicasse a atividade do projeto dentro de sua aula.

Contudo, foram manifestados, desde Março/2021, ao darem início às orientações, os desentendimentos entre a coordenação pedagógica e os docentes, que tinham dúvidas em relação ao que trabalhar, de que maneira dividir os componentes curriculares, qual o tempo das atividades, como elas seriam registradas, se haveria pagamento ao docente pelas atividades extras, entre outras situações. Interessante perceber o domínio de saberes de muitos dos coordenadores



pedagógicos ao liderar e conduzir o entendimento dos docentes, para assim criar e executar o projeto sem causar à equipe a ideia de cumprimento de ordem da SEMED.

A interlocução do coordenador pedagógico com os docentes possibilitou a concepção de ideias e ações pedagógicas somatórias à aprendizagem dos alunos, ainda que no formato de Ensino Remoto, desafio presente nas escolas com maior carência de acesso à internet. Apesar disso, atividades criativas foram promovidas, com produção do aluno para fazer em casa, usando os recursos disponíveis e contando com o envolvimento da família. Por exemplo: brinquedos, brincadeiras, escritos de receitas, entre outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro momento, os docentes manifestaram os desafios: uma intensa rejeição à ideia de “pagar aulas do ano anterior” e a dificuldade para reunir todos de forma virtual. Todavia, com a desmistificação e a compreensão da responsabilidade educacional, os professores se envolveram e elaboraram suas ações com os temas de maneira interdisciplinar, observando a realidade socioeconômica de cada comunidade escolar e garantindo, desse modo, uma significativa participação dos alunos na execução das atividades propostas, mesmo que remotamente.

As impressões dos coordenadores pedagógicos descrevem o Projeto Integrador como “desafiador”. O planejamento estratégico das ações de aprendizagem de saberes, a percepção sobre o currículo, as manifestações de rejeição e de participação, agregadas ao ensino remoto, desvelaram a dimensão da prática docente na integração do currículo escolar.

Palavras-chave: Projeto integrador. Aprendizagem. Ação docente. Coordenação pedagógica.

5. REFERÊNCIAS

ALTAMIRA. Resolução Municipal nº 056, de 10 de dezembro de 2020. Conselho Municipal de Educação de Altamira. Altamira/Pará, 2020.

ALTAMIRA. Orientações Projeto Integrador. Coordenação do Ensino Fundamental e EJA. Secretaria Municipal de Educação. Altamira/Pará, 2021.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N. de Souza. (Orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo. Edições Loyola. 2009, p.11-24.



FUSARI, J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo, Loyola. 2000, p.33-36.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. Medo e Ousadia. O cotidiano do professor. 2ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo, Loyola. 2000, p. 9-15.



O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

GT2 - Ensino Fundamental e práticas pedagógicas.

Eciône Félix de Lima¹

Yzynyia Silva Rezende Machado²
Alayne Fernanda da Costa Galvão³

RESUMO: O presente estudo aborda o desenvolvimento da leitura e escrita por meio dos gêneros textuais, uma vez que contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos. O mesmo tem como objetivo investigar o papel dos gêneros textuais na formação leitora e escritora de alunos do 5º ano do ensino fundamental I. O referido trabalho tomou como aporte teórico, as discussões de MARCUSCHI (2008), DUTRA (2011) e outros autores que contribuíram para a construção do conhecimento. Para tanto, utilizou-se como metodologia: observações em aulas síncronas e/ou momentos assíncronos, depoimentos, dinâmicas, como também trabalhos teóricos relacionados ao contexto em questão. Os resultados evidenciaram que os gêneros discursivos são subsídios importantes no processo de leitura e produção textual. Também contribui para que o aluno possa participar diretamente do mundo no exercício de suas funções sociais e torne-se um cidadão consciente. Portanto, a prática da leitura e escrita, nesta perspectiva, permite que o aluno desenvolva a comunicação e a interação social, como também amplia a sua capacidade em refletir sobre o que lê e interagir nas diferentes formas de comunicação social no contexto em que circulam na sociedade.

Palavras-chave: Gênero textual. Leitura. Escrita. Aprendizagem com significado.

1. INTRODUÇÃO:

Nos dias atuais, a prática de texto, leitura e escrita em sala de aula, estão cada vez mais presentes e exigentes na vida cotidiana, fazendo com os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar as situações que o cercam. Neste sentido,

¹ Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul e Professor da Educação Básica da Escola Professora Enedina Eduardo do Nascimento. ecionefelix@yahoo.com.br

² Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul, Suporte Pedagógico da Escola Estadual Meiroz Grillo e Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

³ Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Tibau e Sul.



o presente trabalho consiste em um estudo referente aos gêneros textuais no desenvolvimento da leitura em tempos de pandemia da COVID-19. O mesmo tem como objetivo investigar o papel dos gêneros textuais na formação leitora e escritora de alunos do 5º ano do ensino fundamental I.

Nesse contexto, buscou-se respostas para os seguintes questionamentos: Trabalhar com os gêneros textuais pode contribuir para desenvolver as habilidades da leitura e escrita do aluno? Como os gêneros textuais na escola podem colaborar para a prática de leitura e escrita da aprendizagem?

Face ao exposto, levantar discussões em relação ao contexto citado, nos faz perceber que aponta caminhos e contribuições importantes para a prática pedagógica, como também para a qualidade do ensino.

A escolha pela temática surgiu a partir das dificuldades dos alunos acerca da leitura e da escrita, como também ampliar suas capacidades de análise, observação, reflexão e crítica social, uma vez que estarão inseridos em contextos.

Portanto, a relevância deste trabalho se justifica por contribuir com a melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita, bem como para a construção de uma prática pedagógica contextualizada e mais significativa para os alunos.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:

O referido estudo se configura como uma pesquisa ação (THIOLLENT, 1986) e tem como base a abordagem qualitativa (LUDKE E ANDRÉ, 1986). O desenvolvimento da pesquisa teve como lócus a Escola Municipal Professora Enedina Eduardo do Nascimento e nela contamos com os discentes do 5º ano B, turno vespertino do Ensino Fundamental I. As técnicas usadas para a efetivação do estudo em questão constituíram-se de coleta contínua por meio de entrevista, registro de depoimentos e comentários de cada aluno-colaborador. Além disso, foram usadas observações em aulas síncronas e/ou momentos assíncronos, fotografias, dinâmicas, gravação em áudios e em vídeos, coletas de dados e trabalhos teóricos relacionados a temática abordada nas plataformas virtuais Google Acadêmico e Scielo, tentando



com isso sistematizar as devidas reflexões para, então, chegar a uma conclusão dentro das delimitações propostas.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO:

O referido estudo evidenciou que as práticas de leitura e de escrita por meio dos gêneros discursivos contribuem para que o sujeito possa participar diretamente do mundo no exercício de suas funções sociais e torne-se um cidadão consciente, com domínio do código convencional da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

A esse respeito, LERNED (2002) reforça que na escola [...] a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura com objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” ou “representar” na escola, os diversos usos que ela tem na vida social

Também foi possível observar que ato da leitura assume uma relevância no processo educativo, uma vez que ler significa entender as relações existentes no mundo. Segundo DUTRA (2011) uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo. Por meio do hábito de leituras, o homem pode tomar consciência das suas necessidades promovendo assim a sua transformação e a do mundo.

De acordo com Marcuschi (2008) os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos características definidas por composições funcionais, objetivas, enunciativas e estilos na integração de forças históricas sociais e institucionais e técnicos [...] os gêneros são formas textuais escritos orais [...]. Finalmente se revelou que a experiência vivenciada contribuiu, portanto, para a melhoria das práticas de leitura, da escrita e produção textual na sala de aula e também para oportunizar a reflexão sobre o trabalho realizado na prática docente.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O trabalho evidenciou que no contexto atual, os gêneros textuais que circulam na sociedade têm as diversas finalidades e o aluno precisa saber ler e encontrar as informações, pois vivemos sempre usando os mesmos para nossas necessidades. Tendo em vista esta imersão de gêneros em nosso cotidiano, fazemos interação com diversos gêneros textuais nas atividades: comunicativas realizadas.

Neste mesmo contexto, destacamos que se faz necessária intensificar o trabalho com os gêneros discursivos nas aulas dos anos iniciais, pois consideramos importante a relação dos mesmos com o cotidiano dos estudantes para que possam perceber a sua relevância social, como também o estudo nos fez entender que uma prática pedagógica contextualizada auxiliará no processo de ensino-aprendizagem referente a habilidade de utilizar a capacidade de leitura e escrita para responder às exigências que a sociedade determina constantemente.

Portanto, o uso dos gêneros do discurso configura-se como estratégia fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno em relação à leitura e à escrita, como também permite que aluno se torne agente, protagonista, cidadão crítico e participativo. Enfim, integrando a reflexão como uma atitude que, aliada à ação, continuamente contribui para elevar a aprendizagem de todos mediante uma teoria apreendida em uma prática exercida.

5. REFERÊNCIAS:

DUTRA, Vania. **Abordagem funcional, Escola Básica**. Curitiba, 2011.

LERNED, D. **É possível ler na escola**. ARMED 2002.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual e análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 1986.

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções





OFICINA DE PRODUÇÃO DE BRINQUEDOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO MUNICIPAL PADRE IBIAPINA EM ASSÚ/RN

GT2 – Ensino fundamental e práticas pedagógicas

Monique Wanderley de Macêdo. UERN. moniquemacedo@alu.uern.br

Antônia Priscila Lopes de Oliveira. UERN. antoniapriscula@alu.uern.br

José Rafael da Silva Fernandes. UERN. joseraphael@alu.uern.br

1. INTRODUÇÃO

O brincar pode ser considerado um método capaz de mediar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o muito mais fácil. Além de contribuir na dinâmica das relações dentro de sala de aula. Em síntese, o lúdico é capaz de desenvolver habilidades, principalmente no que se refere aos processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimentos, autoestima e criatividade. Por fim, permite uma consolidação da relação entre o ser que ensina e o que aprende (ROLOFF, 2009).

Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e suas contribuições para a formação e construção de conhecimentos. Além disso, tendo em vista a comemoração da semana da criança preparada pelo Instituto Municipal Padre Ibiapina (IMPI), foi realizada uma Oficina para a construção de brinquedos com materiais recicláveis, como proposta das disciplinas Práticas Pedagógicas Programadas II e Psicologia da educação II.

A partir do exposto, este relato descreve a experiência de uma oficina de construção de brinquedos com materiais recicláveis, realizada na cidade de Assú/RN, especialmente nas turmas de 4º e 5º ano do IMPI com o objetivo de estimular nas crianças o potencial criativo e a valorização de materiais simples, com a possibilidade de torná-los objetos úteis, contribuindo para o processo de aprendizagem.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 A importância do brinquedo para o desenvolvimento das crianças

O brinquedo é essencial na vida das crianças, pois além da diversão que ele proporciona, contribui para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e consequentemente para a sua aprendizagem.



Para Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p.1776) “Na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem”.

Ao brincar a criança usa a imaginação e com isso, dentro do seu imaginário pode se tornar um adulto, um super-herói ou quem ela quiser, modificando assim o seu comportamento, com base no personagem que está imaginando, ao brincar com uma boneca de mãe e filha, a criança passa a agir como mãe, seguindo regras maternas.

Dessa forma, podemos compreender a brincadeira como um importante recurso usado pela criança que ajuda nos processos em formação e em processos a serem alcançados.

2.2 Metodologia

A oficina aconteceu na escola IMPI na cidade de Assú/RN, no dia 09 de outubro de 2019. Onde foi desenvolvido atividades para construção de brinquedos com materiais recicláveis por crianças do 4º e 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, respectivamente. Participaram no turno matutino 20 alunos e no vespertino 21 alunos.

A atividade proposta consistia na construção de brinquedos educativos como jogo da velha e bingo silábico utilizando materiais recicláveis, constituindo-se em atividades lúdicas capazes de atrair a atenção dos alunos e contribuir para uma melhor aprendizagem da língua portuguesa, através da separação de sílabas e formação de palavras, além de trabalhar o raciocínio lógico e despertar nas crianças a criatividade.

A oficina foi conduzida pelos alunos do 3º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assú/RN, como proposta da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas II.

2.3 O relato de experiência

As oficinas ocorrem no turno da manhã (08h15min às 10h30min) e tarde (13h15min às 15h30min), com a turma do 4º ano e 5º ano, respectivamente. Inicialmente nos apresentamos a turma, explicamos quais brinquedos seriam construídos e propomos uma roda de conversa para que os alunos falassem sobre os brinquedos que mais gostavam. Conversamos sobre a importância do brincar para o processo de ensino-aprendizagem e as contribuições da reciclagem para o meio ambiente. E em seguida, iniciamos a oficina.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o desenvolvimento da oficina, podemos observar a interação das crianças, o desenvolvimento de habilidades e a autonomia na construção dos brinquedos propostos. O que nos chamou atenção foi a criatividade e a imaginação das crianças ao confeccionar os jogos. Outro ponto importante foi durante a roda de



conversa, quando questionados sobre o brinquedo que mais gostavam de brincar, a maioria deles citaram o celular e jogos eletrônicos.

Dessa forma, podemos perceber uma desvalorização cada vez mais frequente, em relação às brincadeiras simples, as quais vêm sendo substituídas pelos brinquedos modernos e tecnológicos.

4. CONCLUSÕES

Durante o trabalho foi possível observar o entusiasmo e a alegria das crianças em confeccionar seus próprios brinquedos. Notou-se que a proposta da oficina conseguiu ser alcançada, uma vez que despertou a criatividade dos alunos e socialização entre as crianças, surgindo como uma alternativa de práticas lúdicas

Entendemos que a partir da construção de brinquedos utilizando materiais recicláveis, conseguimos conscientizá-los sobre as ações que podem contribuir com o meio ambiente e despertar atitudes de responsabilidade para com a natureza.

Palavras-chave: Aprendizagem. Lúdico. Brincar. Reciclagem.

5. REFERÊNCIAS

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.** Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula.** In: X Semana de Letras da PUCRS, 2009, Porto Alegre. A importância do lúdico em sala de aula. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2009.



OS DESAFIOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 1º E 2º ANO DA ESCOLA ESTADUAL UBIRATAN GALVÃO DURANTE O ENSINO REMOTO

GT 02 - Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Eloiza Milka Cardoso Dias¹

Deyse Negreiros de Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, fomos surpreendidos por uma realidade nunca vista antes. Toda a sociedade teve suas atividades paralisadas e algumas limitadas em função do surgimento da pandemia da covid-19. Com sua chegada inesperada, autoridades mundiais de saúde não tiveram tempo de planejar ações e/ou estratégias que viessem a combater o avanço desenfreado da contaminação do vírus. Em decorrência disso, foi necessário o fechamento de todas as escolas de forma presencial, tendo que aderir ao ensino de forma remota, já que o isolamento social se tornou extremamente necessário, sendo uma das medidas de prevenção mais eficazes no combate à COVID-19. Mesmo com o distanciamento social e com o uso de EPI's, as consequências do momento pandêmico continuaram presentes durante todo o ano de 2021, fazendo-se necessária a continuidade das aulas no modelo remoto. Dessa forma, com o intuito de amenizar os prejuízos, bem como os impactos no processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos do 1º e 2º ano da Escola Estadual Ubiratan Galvão no ano letivo de 2021, as docentes destas duas turmas deram início a um trabalho em conjunto, pois a aquisição das habilidades de leitura e escrita nesta fase, como bem sabemos, é de suma importância para o desenvolvimento intelectual e social da criança, já que favorecem e possibilitam à criança a ampliação de seu vocabulário, ter acesso à informação, interpretar e redigir textos de diversos gêneros, além de desenvolver a criatividade, aprimorar a comunicação e melhorar a ortografia. Através do hábito da leitura, o homem pode tomar consciência das suas necessidades (auto educar-se), promovendo a sua

¹Professora na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC/RN, atuando também na rede municipal de ensino de Pau dos Ferros/RN. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira.

²Professora na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC/RN, Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Pós-Graduada em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC).



transformação e a do mundo, “em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 2005, p. 21).

A participação da criança nas aulas remotas vem sendo encarado como um grande desafio enfrentado na educação pelo fato de os discentes dependerem exclusivamente do uso de aparelhos tecnológicos (na maioria das vezes pertencentes aos pais), e de internet. Somado a isso, nem todos os alunos têm acesso a esse aparato. Outro desafio enfrentado é o fato das famílias, em sua maioria, passarem a maior parte do tempo em seus respectivos trabalhos, dificultando, assim, que a criança participe efetivamente das aulas.

Diante desse cenário do trabalho com a leitura e a escrita através das aulas on-line, surgiu a inquietação por parte das professoras do 1º e 2º ano da Escola Estadual Ubiratan Galvão sobre como explorar a leitura e a escrita durante o ensino remoto, considerando que são habilidades fundamentais a serem desenvolvidas na faixa etária em que as crianças se encontram. Partindo dessa premissa, o uso de metodologias inovadoras que viessem a contribuir significativamente com o processo de leitura e escrita de seus educandos foi a forma mais viável que as docentes encontraram de alcançar alguns dos seus objetivos, dentre eles: despertar o gosto pela leitura de diversos gêneros textuais, desenvolver habilidades de leitura e escrita, melhorar a grafia das palavras e a coordenação motora fina, desenvolver a escrita espontânea, conscientizá-los da importância do hábito de ler, além de ampliar o repertório de palavras utilizadas no cotidiano.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pensando na melhor forma de desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos alunos matriculados no do 1º e 2º ano da Escola Estadual Ubiratan Galvão, as professoras das respectivas turmas, preocupadas com o processo de alfabetização dos discentes, deram início a um trabalho em parceria, elaborando semanalmente atividades lúdicas e que demonstraram ser eficazes no desenvolvimento das habilidades em questão.

As aulas acontecem especificamente nos dias de segunda-feira, de forma síncrona, via plataforma Google Meet. Para obter êxito nos objetivos de ensino, é realizado inicialmente o planejamento por parte das professoras também via plataforma Google Meet, para definir e organizar as atividades a serem ministradas na aula. É importante ressaltar que o planejamento pedagógico é fundamental para o bom desenvolvimento da prática docente e para o sucesso escolar. Encontramos em Gomes (2011) a importância do planejamento para o sucesso escolar, no qual o autor faz uma análise coletiva do ato educativo envolvendo a escola e a família. Noutro dizer, o discurso de Gomes vem ratificar as palavras citadas com relação à importância do ato de planejar. Ainda sobre o planejamento, Thomazi e Asinelli (2009) trazem para a discussão considerações importantíssimas sobre o planejamento das atividades pedagógicas na prática docente numa relação entre ações individuais e coletivas, tendo atividades de leitura como foco e sua relação com construção e implantação do currículo.

As atividades escolhidas são pensadas e direcionadas de modo que atendam à necessidade de todas as crianças, sempre com foco na leitura e escrita, que é o



eixo norteador do trabalho coletivo das docentes. É importante destacar que todas as atividades elaboradas estão de acordo com os objetivos postulados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). As tarefas a serem executadas neste dia são todas voltadas para a ludicidade, fator esse que faz com que as crianças que participam sintam gosto e prazer, além de esperarem ansiosamente por esse dia de aula coletivamente. O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. “Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento (MALAQUIAS; RIBEIRO 2013, p.2)”.

Pautando-se nas palavras dos autores mencionados no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades lúdicas a serem aplicadas durante a aula e pensando no foco do nosso objetivo que é desenvolver a leitura e escrita nas crianças, listamos, a seguir, algumas das diversas tarefas executadas em nossas aulas. Dentre elas, podemos citar a lata do alfabeto, caixa surpresa da leitura, jogos silábicos, dados da leitura, ditado estourado, ditado mudo, rádio da leitura, contação de história, formação de frases, produção textual através da fábrica de textos, entre outras. Para complementar nossa ação pedagógica com foco na leitura e na escrita, e para estimular ainda mais a aquisição dessas habilidades nos educandos, foi dado início recentemente ao desenvolvimento do projeto de leitura anual que está acontecendo por meio de rodízio literário, no qual é socializado nas aulas síncronas realizadas pela plataforma virtual Google Meet.

Apesar das professoras se esforçarem para proporcionar aulas dinâmicas e atrativas, os desafios que surgem são muitos, principalmente por se tratar de turmas que compõem os anos iniciais do ensino fundamental, pois são crianças que dependem de um responsável no momento da aula para acompanhá-las. Muitas famílias justificam a não participação da criança pelo fato de estar no trabalho no horário da aula, a falta de recursos tecnológicos e de uma internet de qualidade também são fatores bastante mencionados pelas famílias. Outro desafio a ser citado é a questão de algumas famílias terem mais de um filho em séries e escolas diferentes e os horários das aulas coincidirem, sendo que na casa dispõe de apenas um aparelho celular.

Ainda podemos destacar o relato de pais que comentam que a criança não vê neles a figura do professor e acabam apresentando resistência para realizar as tarefas encaminhadas. Outro fato desafiador é a questão de vários pais não serem alfabetizados e admitem não terem condições de prestar a assistência que a criança necessita para realizar a tarefa encaminhada. Por último, é importante mencionar a dificuldade das professoras na execução do projeto de leitura, pois este depende da família ir até a escola para pegar o material disponibilizado, que são livros literários e fichas de leitura.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar dos entraves mencionados na seção anterior ocasionados pelo atual contexto pandêmico, são notórios os resultados positivos nas práticas adotadas pelas docentes, pois mesmo não conseguindo alcançar a todos os alunos, aqueles que estão envolvidos nas atividades propostas demonstram empolgação e interesse nos



conteúdos apresentados. Nesse sentido, é possível perceber o avanço dos alunos em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, pois, no decorrer das aulas on-line, várias crianças começaram a identificar letras, sons, formar palavras, formular frases, importantes habilidades que faz com que as crianças do 1º e do 2º ano da Escola Estadual Ubiratan Galvão demonstrem, cada vez mais, o gosto e a satisfação em perceberem que estão superando, aos poucos, suas dificuldades no processo estudantil.

Em uma determinada aula on-line, um aluno expressou alegremente para a mãe: *“Eu consegui mãe, eu li a palavra sozinho, estou aprendendo a ler”*. Ou seja, são palavras que engrandecem o trabalho dos profissionais envolvidos e que estimulam a continuar buscando estratégias inovadoras. Outro ponto positivo, logo, bastante satisfatório, é o fato da realização das aulas coletivas, pois vêm proporcionando o desenvolvimento da oralidade e desenvoltura na hora de se expressar. Algumas crianças, no início, apresentavam timidez e medo para falar, mas foi algo superado. Outro fator relevante a ser mencionado são os depoimentos e os elogios por parte das famílias com relação à metodologia que vem sendo utilizada no desenvolvimento das aulas. Constantemente as professoras são alvo de relatos como: *“Meu filho está adorando as aulas”*.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto ao longo deste resumo expandido, pode-se perceber que o trabalho executado coletivamente e de forma planejada é de fundamental importância e faz a diferença nos resultados obtidos. Trazendo o foco para a experiência aqui apresentada neste trabalho, fica comprovada, mais uma vez, a relevância da figura do professor na vida do aluno, da família e da sociedade. Além disso, esta experiência nos leva a refletir sobre a prática docente e a necessidade que existe do professor está inovando seu fazer pedagógico, pois a presença de metodologias novas não deve permear o ambiente escolar apenas em momentos como esse atual. Essa afirmação está presente nas palavras de Veiga (2006) ao afirmar que o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com papel de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação. Com isso, suas técnicas devem ser aprimoradas constantemente e seus métodos e metodologias de ensino, conseqüentemente, atender às necessidades que vão surgindo.

Portanto, que as ações que estão sendo praticadas nas turmas de 1º e 2º ano da Escola Estadual Ubiratan Galvão e que foram aqui compartilhadas sirvam de incentivo e inspiração para outros docentes repensarem suas práticas e estarem aptos a buscarem novos mecanismos para promover um ensino significativo de leitura e de escrita mesmo em meio aos desafios que encontramos principalmente nesse momento pandêmico decorrente da covid-19.

Palavras-chave: Aquisição de leitura e escrita. Ensino Fundamental. Ensino remoto.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 87 p.

GOMES, É.M.F. **A importância do planejamento para o sucesso escolar**. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Porto Nacional, 2011.

MALAQUIAS, M. S.; RIBEIRO, S. de S. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> acesso em: 02 de abril de 2017.

THOMAZI, Á. R.G.; ASINELLI, T.M.T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. In.: **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf> 27/02 > Acesso em 04 fev. 2017.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Papirus Editora, 2006.



PRÁTICA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA ESCOLARES - RELATO DE EXPERIÊNCIA

GT 02 – Ensino Fundamental e Práticas pedagógicas

Helouisa Beatriz Carvalho dos Santos¹

Ana Clara Ribeiro de Almeida²

Maria Karolainy do Nascimento³

Thiago Perez Jorge⁴

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a legislação vem se aperfeiçoando para promoção da alimentação saudável na escola. A Lei 13.666/18 incluiu a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como tema transversal no currículo do ensino básico (BRASIL, 2018). Assim, temos o conceito de EAN com objetivo de estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo (BRASIL, 2013). No entanto, a infância, fase de importantes mudanças e desenvolvimentos vem sofrendo a influência da globalização e americanização dos costumes alimentares, levando ao aumento do consumo de produtos industrializados em detrimento de alimentos regionais e tradicionais (PEREIRA, 2017). Para reverter este quadro, temos na escola, espaço de formação integral a fim de formar cidadãos conscientes, críticos e participativos (BRASIL, 2019), importante cenário para se desenvolver práticas educativas que tomem o alimento e a alimentação como conteúdo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste artigo é relatar uma experiência de EAN no formato de ensino remoto na turma do 4º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação - Núcleo de Educação da Infância (NEI), na cidade do Natal/RN.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Trata-se de atividade de ensino realizada no primeiro semestre de 2021 com estudantes da disciplina homônima (EAN) do Curso de Graduação em Nutrição da UFRN, para planejar, executar e avaliar prática educativa junto a uma turma de educação fundamental do NEI. Na etapa diagnóstica, os alunos da Nutrição tiveram momentos de reconhecimento do cenário institucional e das práticas pedagógicas, incluindo as de Alimentação e Nutrição. Seguindo Boog (2013), o diagnóstico educativo é fundamental para o planejamento da ação, já que fornecerá subsídios para compreensão e interação com aspectos da realidade da comunidade escolar. Assim, pôde-se conhecer a rotina da turma, os momentos pedagógicos e as características do público-alvo. Como parte do Diagnóstico Educativo, foi apresentado

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, helouisa.carvalho.114@ufrn.edu.br

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte, clara.ribeiro.121@ufrn.edu.br

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, maria.karolainy.080@ufrn.edu.br

⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, thiago.jorge@ufrn.br



o tema de pesquisa do 4º ano. O tema gerador, nomenclatura afamada em Freire (2009), foi adaptado para ser utilizado pelo NEI, no contexto da educação com crianças, sob o nome Tema de Pesquisa (TP), que consiste em articular a realidade da criança, o conteúdo que se pretende abordar e o nível de desenvolvimento delas (RÊGO, 1999). Assim, fruto da interlocução da educação de crianças com a EAN, pode-se atuar significativamente na realidade observada. Destarte, o TP construído junto às crianças é fundamental para uma “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 2000). Dessa forma, a partir das informações dos professores do 4º ano a respeito do TP, houve condições para se planejar e executar a atividade de EAN, no formato de ensino remoto.

3. RESULTADOS

A partir do TP da turma do NEI, “Tecnologias”, foi planejado o tema de EAN: “Tecnologias aplicáveis à alimentação”, com o objetivo geral de “desenvolver o conhecimento e a reflexão sobre as atuais tecnologias alimentares”. Na execução, a curiosidade das crianças foi explorada em apresentação de slides, com inclusão de recursos audiovisuais lúdicos, contextualizando e incitando a reflexão a partir do filme em animação “Tá Chovendo Hamburger 1”, seguido pelo momento explicativo dialogado dos conceitos, e de jogo para fixação dos conteúdos. Para o encerramento, foi realizada discussão com espaço para exposição de dúvidas e impressões sobre a metodologia empregada com o tema proposto. Como avaliação positiva, uma das crianças gravou de modo espontâneo vídeo apresentando seus aprendizados em relação aos alimentos industrializados e transgênicos. Portanto, infere-se o desenvolvimento do trabalho educativo em linguagem e formato acessíveis à faixa etária, atingindo o propósito de fomento às práticas e escolhas alimentares saudáveis.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com a prática de EAN sair do espaço de transmissão para adentrar no campo de construção compartilhada do saber. Os responsáveis pela ação de ensino vivenciaram a construção do conhecimento, como retratado por Freire (2009). Assim como experienciaram na prática a aventura de que o conhecimento se constrói entre certezas e incertezas, exercitando-se na tarefa de se tornar Educador em Alimentação e Nutrição. Possível devido aos momentos dialógicos oportunizados no espaço do NEI.

Palavras-chave: Educação alimentar e nutricional. Ensino Fundamental. Educação das Infâncias.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BOOG, M.C.F. Pesquisar para compreender, compreender para interagir. **Educação em nutrição: integrando experiências.** Campinas, SP: Komedi, 2013, p.115-130.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº26**, de 17 de junho de 2013.
- BRASIL. **Lei Nº 13.666/2018.** Altera a Lei nº 9.394/96. Brasília/DF, 16 de maio de 2018.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Brasília: MEC, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

PEREIRA, S.M.S.R. Teorias Pedagógicas. In: GALISA, M.S. (org). **Educação Alimentar e Nutricional**: da teoria à prática. São Paulo: Roca, 2017, p.24-41.

RÊGO, M. O currículo em movimento. **Caderno Faça e Conte**. Nº2. Natal: EDUFRN, 1999, p.61-82.



PRÁTICAS DOCENTE DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

GT 02 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Luiz Trajano de Andrade ¹
Aristóteles Ferreira da Silva Neto ²
Yure Coutre Gurgel³

No contexto educacional sabemos que o educador tem papel fundamental na alfabetização dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, vale ressaltar sobre o papel do professor no processo de alfabetização, bem como, o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas quais busquem instigar a curiosidade no aluno para aprender. É importante que o docente compreenda que cada criança tem seu tempo de aprender, e que enquanto educador, o mesmo, tem papel fundamental na alfabetização dessas crianças e na aquisição da escrita dos referidos. O presente trabalho tem por objetivo investigar os procedimentos metodológicos trabalhados por uma professora alfabetizadora para contribuir na reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em salas de aulas no processo de alfabetização. No decorrer da pesquisa, utilizamos de alguns teóricos, como: Paulo Freire (1996), Martatti (2004), Fernandes (2018), Vigotsky (1993), entre outros. Constatamos que existe uma grande dificuldade na turma observada em relação a aquisição da leitura/escrita, principalmente na questão de interpretação, bem como na escrita espontânea. Não só isso, como também o educador, juntamente com a escola, precisa colocar em análise, os conhecimentos que a criança traz consigo, visto que, de certa forma, mesmo sem ser alfabetizada, essa criança é letrada e que se torna

¹Aluno da Pós- Graduação em Ludopedagogia e Literatura Infantil na Instituto Cultus- FAVENI. luiztrajano71@gmail.com

²Aluno da Pós-Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento na Instituto Cultus- FAVENI. aristotelessneto@hotmail.com

³ Professor Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-CAP/UERN. yurecoutre@yahoo.com



necessário, o professor buscar alternativas que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CALDEIRA, A. M. S; Z Aidan, S. **Prática pedagógica**. 2010. Disponível em: .Acesso em: 18/03/2021.
- CARNEIRO, Bruna Rodrigues. **Planejamento escolar**. Disponível em: <file:///C:/Users/Natan/Downloads/7808-Texto%20do%20artigo-22932-2-10-20171123.pdf> Acesso em: 01/06/2021
- DUARTE, K. ROSSI, K. RODRIGUES, F. **O Processo de Alfabetização da Criança Segundo Emilia Ferreiro**. Garça/SP: Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, 2008.
- FERNANDES, P. SOUZA, V. **O Ensino da leitura e da escrita: Desafios do PNAIC**. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de educação, 2018.
- FERREIRO, E. **Os Filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FLORES, G. M. **A Alfabetização e o Letramento na prática pedagógica: EDUCERE-XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017.
- FREIRE, P.; MACEDO, R. **Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.
- LEAL, Telma Ferraz. **A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino?** In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. LEAL, T. F (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.77-116.
- MORAIS, A. ALBUQUERQUE. E. LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. _____ **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26º Reunião Anual da Anped, 2004.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Livraria Martins Fontes. Ed. LTDA, 4ª Edição, São Paulo, 1991.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 1993.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções





PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE QUALIDADE

GT 02 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Luiza da Silva¹
Fernanda Sheila Medeiros da Silva²
Heryson Raisthen Viana Alves³

1. INTRODUÇÃO

O Programa Mais Alfabetização - PMALFA, constituído pela Portaria Nº 142, no dia 22 de fevereiro de 2018, pelo Ministério da Educação - MEC, visa contribuir para o desenvolvimento dos alunos e proporcionar melhorias nos resultados das avaliações no campo da alfabetização. Conforme mostra a avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, foram apresentadas insuficiências na alfabetização das crianças brasileiras, em áreas como matemática e leitura (PNA, 2019).

O presente trabalho busca refletir acerca dos desafios para implementação do programa em uma escola municipal da cidade de Mossoró/RN. Para isso, são ouvidas falas da gestão escolar e, posteriormente, os fatos são confrontados com a base bibliográfica, dialogando com os autores da área, buscando compreender teoricamente o contexto em que a escola está inserida.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O estudo é de cunho qualitativo, no qual são analisados documentos normativos que regem a estrutura do programa. Posteriormente, elucidando as reflexões que visam entender o campo da prática, foi realizada uma entrevista estruturada com a gestão de um colégio municipal da cidade de Mossoró/RN. Suas falas são confrontadas e, em diálogo com autores como Silva et al. (2021) e Moraes (2019), é dada ênfase às discussões voltadas aos contextos de precarização do trabalho docente. Essas discussões desencadeiam problemáticas de importância e são fundamentais para entender os desafios que permeiam uma implementação de qualidade do programa.

¹Discente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: luizaleite@alu.uern.br.

²Discente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: medeirosheila999@gmail.com.

³Discente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: Raisthen@outlook.com.



3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das reflexões realizadas frente aos discursos coletados, foi possível chegar a conclusões esclarecedoras. De acordo com a entrevista, é perceptível e ressaltada a lacuna no apoio financeiro, sendo as verbas disponibilizadas pelo governo insuficientes para o funcionamento efetivo do programa. Como também, a importância de uma escola estruturada com salas e espaços disponíveis e de uma formação continuada para os professores e auxiliares. O intuito do programa é de suma importância para suprir déficits nos processos educativos, porém, a partir das conclusões, foi perceptível que frente os desafios, a escola busca se reinventar e resistir para garantir o sucesso e permanência dos alunos e políticas públicas na instituição.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, compreende-se a contribuição do programa para o desenvolvimento das crianças. Garantir o direito de uma educação de qualidade e permanência dos estudantes na escola, é fundamental para sanar as críticas às desigualdades presentes em nosso país. O quesito investimento é, de fato, o maior agravante na implementação do programa, visto que problemas de infraestrutura, materiais, formação continuada e capacitação são responsabilidades do Estado. Aproximar-se de temáticas como essa é imprescindível, considerando os complexos e subjetivos processos que acompanham a fase da alfabetização do aluno. Garantir políticas eficientes e que respeitem o contexto em que cada sujeito se insere, é um compromisso não meramente legal e de responsabilidade, mas um gesto de empatia e humanidade.

Palavras-chave: Programa Mais Alfabetização. Políticas Públicas. Ensino Fundamental. Gestão Escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília:MEC, SEALF, 2019. p.54. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MORAES, Aline Cristina de Assis. Análise do Programa Mais Alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 109-126. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SILVA, A. L. de Araújo Almeida; ROCHA, E. Rodrigues da; SILVA, G. da O. Programa Mais Alfabetização na realidade de Maceió – Alagoas. **Revista Exitus**, [S.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

l.], v. 11, n. 1, p. 01-25, 2021. Disponível em:

<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/157>

>. Acesso em: 11 ago. 2021.



PROJETO DE MONITORIA JÚNIOR ENSINAR, APRENDER E COOPERAR: UMA QUESTÃO ESCOLAR

GT - 02 - Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Taissa Gonçalves Paz Ferreira
Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni/UFF
taissapaz@id.uff.br

Wilson Lúcio Silva dos Santos
Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni/UFF
wilsonlucio@id.uff.br

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi atravessado pela pandemia do COVID-19, um vírus sem vacina ou medicamento cientificamente eficaz e seguro, que nos recolheu em nossas casas e normatizou em nossas rotinas o distanciamento social. A escola: lugar de contato físico, brincadeiras, rodas de conversa e vínculos afetivos, foi uma das primeiras instituições a iniciar o distanciamento social por determinação de segurança sanitária. A partir disso, desafios pedagógicos e construção de vínculos afetivos emergiram na necessidade de ter continuidade com o vínculo escola-família, mas sem transpor o ensino presencial, construído no chão da escola, para plataformas on-line - como exemplo a Educação a Distância.

Nesse sentido, o Coluni-UFF (Colégio Universitário Geraldo Reis) é desafiado, como outras instituições de ensino, a (re)organizar o currículo e metodologias, sem distanciar-se de seus princípios e objetivos com o Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa (re)organização tem sido construída em todos os âmbitos do Colégio, entre eles destacamos o programa de Monitoria Júnior 2020 e 2021.

O objetivo principal é promover a ampliação da qualidade de participação e interação da aprendizagem escolar dos estudantes. A relevância do projeto se estabelece na necessidade de proporcionar autonomia estudantil e a troca de conhecimentos por meio de um processo de pesquisa, construção de saberes e diálogo entre bolsistas, orientadores e a comunidade escolar do COLUNI-UFF. Assim, em sua primeira edição, ele contou com alunos do 4º e 5º ano do E.F. para apoiar os demais alunos. Já em 2021, apenas estudantes do 5º.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA;

O projeto em sua característica fundamental traz o viés da perspectiva da educação colaborativa, que permite tanto os professores quanto os estudantes refletirem, dialogarem e aprofundarem as aprendizagens e saberes permeados pelo apoio pedagógico oferecido pelos monitores dentro do cotidiano escolar. Irala e Torres



(2007) citam que o aprendizado colaborativo se torna mais uma forma de estimular no estudante o pensamento crítico e, também, o trabalho em equipe.

Além disso, este projeto também conta com uma característica que o particulariza enquanto projeto de monitoria. Esses, geralmente são trabalhados no segmento de Ensino Médio, com adolescentes e não com, para e entre crianças de 6 a 11 anos de idade. O protagonismo da criança, no contexto da monitoria não é uma prática exclusiva dessa ação, o Coluni/UFF coloca a cooperação e a colaboração dentro das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Tal cultura escolar potencializa o paralelo entre afeto e cognição, ajudando uns aos outros dentro de sala de aula, agora, em outras frentes como na monitoria. Para Vigotski (1896-1934), a construção dos conhecimentos é permeada pelas relações sociais, pelas trocas afetivas intersubjetivas e por meio das experiências vivenciadas em distintos contextos. “Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento(...) (VIGOTSKI, 2001, p. 15-16).”

Como vimos, para o autor os aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis nos processos de aprendizagem. Foi possível observar tal aspecto já nos processos de seleção de bolsistas, onde os relatos de que programa poderia ser mais uma possibilidade de aproximação desses estudantes com a escola em tempos pandêmicos, se multiplicaram.

3. RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

O início do trabalho foi marcado por ações e exercícios que fomentaram de uma forma prática e concreta o que seria o papel do Monitor Júnior, frente às demandas do segmento do E.F.I. no qual o projeto se debruça. Desenvolveram estratégias pedagógicas no decorrer do projeto como: “Fórum de Dúvidas” no site *Quarentuni – O Coluni-UFF na quarentena – um Ambiente Virtual de Educação (AVE)*, um espaço dialógico de troca e esclarecimento de questões durante o período remoto; Plantão de dúvidas acompanhando professores regentes; Planejamento e produção de materiais orientadores e/ou de suporte quanto à organização e realização de atividades síncronas e assíncronas; Correio da monitoria.

A participação das crianças no projeto não se restringe ao cumprimento de tarefas previamente definidas pelos orientadores. As ações são discutidas e amadurecidas com os monitores ancorados no princípio das próprias crianças ajudando outras crianças, partindo da empatia e da cooperação, colocando-as como protagonistas do processo pedagógico envolvido no *ser monitor*. Isto é, estar atento às dúvidas trazidas nas suas respectivas turmas por outros colegas, se colocar no lugar do outro e pensar em como o outro pode aprender, desenvolver estratégias diferentes das usuais, pensar de criança para criança.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS



Compreendemos que o trabalho com crianças de forma remota é desafiador, mas incentiva uma educação com autonomia, colaboração entre pares e que entende as crianças como atores sociais, que constroem suas próprias experiências de ser e estar no mundo. Diante disso, um projeto de monitoria júnior voltado para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que reconhece a importância de crianças produtoras e mobilizadoras de conhecimento é inovador e altamente relevante.

Palavras-chave: Monitoria; Aprendizagem colaborativa; Coluni/UFF.

REFERÊNCIAS

- IRALA, Esrom Adriano F. TORRES, Patrícia Lupion. Aprendizagem Colaborativa. In: Algumas vias para entreter o pensar e o agir. Curitiba – PR, SENAR-PR, 2007. p.65-95.
- QUARENTUNI. O Coluni-UFF na quarentena. Disponível em:
< <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff> >. Acesso em: 19/08/2021.
- VIGOTSKI, Lev. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.



TERRÁRIO: CONSTRUINDO UM MINI ECOSISTEMA EM CASA E COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

GT 02 – Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Célia Alves Gomes¹

Juliana Moraes de Sousa²

Mirian Luiza Oliveira do Nascimento Miranda³

O terrário consiste na reprodução de um mini ecossistema auto sustentável que pode ser utilizado como um recurso didático no processo de ensino aprendizagem, possibilitando, desde uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada, a observação e a investigação de fenômenos naturais. Este relato apresenta uma vivência realizada no ensino remoto com um grupo de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN) envolvendo a construção de terrários. Tal vivência teve como objetivo compartilhar saberes e experiências sobre diversos questionamentos levantados pelas crianças relacionados à conservação do meio ambiente. Para tanto, foram realizados, durante um mês, encontros síncronos sistemáticos com a turma e cada criança recebeu um kit contendo os materiais necessários para montagem dos terrários (pedras, carvão, adubo e planta). Além disso, as crianças foram convidadas a produzirem um diário de acompanhamento do desenvolvimento do terrário. Verificou-se que a construção, o acompanhamento e a manutenção dos territórios possibilitaram o aprofundamento das discussões e das análises coletivas sobre distintos fenômenos naturais, servindo como um importante aliado na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Terrário. Ensino remoto. Ensino Fundamental. Interdisciplinaridade.

Referências

ARRUDA, A.M.S.; BRANQUINHO, F.T.B.; BUENO, S.N. **Ciências para o Ensino Fundamental**. In: Projeto de reorientação curricular para o Estado do Rio de Janeiro - Ensinos Médio e Fundamental (2º segmento), Rio de Janeiro, 2005.

LACOSTE, Y. **La enseñanza de la Geografía**. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. **Terrários no ensino de ecossistemas terrestres e teoria ecológica**. Universidade Federal de Santa Maria/ Rio Grande do Sul, 2009.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



 **NEI**

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

¹ Voluntária de Apoio Técnico em Biologia - NEI-CAp/UFRN. Graduanda em Ciência Biológicas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Nutricionista - NEI-CAp/UFRN. Mestranda de pós-graduação de Nutrição. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. MBA em Gestão de Negócios de Alimentos pela UNICSUL. Especialista em UTI neonatal MEJC UFRN.

³ Bolsista de Apoio Técnico em Ecologia - NEI-CAp/UFRN. Graduanda em Ecologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INTERVENÇÃO DO TEATRO DE BONECOS NO CONTEXTO EDUCATIVO RESPEITO À DIVERSIDADE NA ESCOLA ALBINO PIMENTEL, CONDE – PB

GT 02 - Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Luana da Costa Santos - UFPB
Cristiane Borges Ângelo - UFPB

1. INTRODUÇÃO

Nesse relato de experiência apresento minha atuação no Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao Curso de Pedagogia com área de aprofundamento Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizado no período de março de 2021. As atividades realizaram-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel, no Sítio Gurugi, localizado no município de Conde, estado da Paraíba. O público da escola é composto por indígenas, quilombolas, pequenos agricultores e pescadores. As experiências foram realizadas na modalidade remota, em função da pandemia da COVID-19. Utilizei o Teatro de bonecos como recurso pedagógico lúdico, com vistas a proporcionar reflexões sobre as raízes identitárias e o contexto em que vivem os alunos. A experiência teve como temática “Respeito à diversidade” e buscou discutir a diversidade identitária.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As atividades foram realizadas em uma turma do 1º ano, do turno da tarde, do Ensino Fundamental, a partir do eixo central do PRP “Educação do campo: cultura, território e identidade”. A realização da intervenção aconteceu nos momentos síncronos com a utilização da plataforma *Google Meet* e nos momentos assíncronos com o aplicativo *Whatsapp*. Dos 20 alunos que compõem a turma, participaram em média de 06 a 09 alunos, entre 06 e 07 anos. A idade varia entre seis e sete anos. Muitos não possuem celulares ou quaisquer outros equipamentos para poderem realizar as atividades necessárias. A imersão pedagógica de que trata esse relato aconteceu ao longo de 3 aulas, com o foco no ensino de ciências. A habilidade trabalhada foi (EF01CI04) “comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças” (BRASIL 2018, p 333), atendendo às especificidades da educação do campo. Minha expectativa ao iniciar a intervenção com o teatro de bonecos era promover além do conteúdo didático uma interação mais lúdica e prazerosa aos alunos. Planejei e executei uma proposta que utilizou as referências e vivências da comunidade em que os alunos estavam inseridos. Apresentei para as crianças o personagem “Júnior”, o boneco que faria participação durante os nossos encontros. Apresentamos o “lápiz cor de pele” e dialogamos sobre a diversidade de cores de pele, para que os alunos percebessem a diversidade, pois somos todos diferentes. Iniciamos com a história “Menina Bonita do Laço de Fita”, exibida por meio



de um vídeo¹. Propusemos que todos fizessem um auto-retrato, desenhando seus rostos, seus cabelos, seus olhos. Realizamos com boneco “Junior” uma leitura deleite do livro infantil: Quem sou eu?, de Ana Maria Machado. Durante o encontro dialogamos a respeito das nossas informações. O objetivo neste momento foi levantar conhecimentos prévios acerca do que constitui nossa identidade e instigar a reflexão sobre nossas características que são definitivas e temporárias/passíveis de mudança. Realizamos uma roda de diálogo com o “Junior” sobre a pergunta “Quem sou eu?” e “Por que isso é importante?”. O objetivo era que as crianças percebessem uma relação consigo mesmas e também que somos uma mistura de características, tanto físicas, como psicológicas, emotivas e culturais, pelo ambiente no qual crescemos e pelas pessoas com quem convivemos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Teatro de bonecos teve por objetivo aproximar os alunos do lúdico a fim de contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino remoto e a aproximação e interação dos alunos para uma maior participação das aulas. O teatro, além do entretenimento discute, sobretudo, o processo de ensino e aprendizagem das crianças, considerando nessa experiência o ensino de ciências, que proporcionou reflexões sobre as raízes identitárias e o contexto em que vivem os alunos. As experiências no processo de imersão na escola trouxeram reflexões significativas acerca das metodologias e práticas desenvolvidas na escola básica, durante o processo de formação docente, sobretudo, os desafios encontrados no ensino remoto, marcados pela falta de acesso dos alunos à internet, mas, também, por grande envolvimento e aprendizagens significativas de todos os envolvidos. Os resultados apontam para uma melhor interação das crianças e maior interesse na temática.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que o Teatro de Bonecos foi bastante significativo, pois recebi o retorno das crianças sobre as produções que realizei. Durante as aulas, as crianças prestaram atenção e o objetivo foi alcançado, quando perguntávamos sempre respondiam de forma bastante interativa didática abordando a temática relacionada ao respeito às diferenças, que consideramos extremamente importantes, principalmente porque o nosso país é constituído por uma diversidade cultural; étnica; biológica; social, entre outros.

Palavras-chave: Diversidade; Educação; Identidade; Respeito

REFERÊNCIAS

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

¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4lLkBJodQyE>



USOS DO SUPORTE TEXTUAL AGENDA ESCOLAR COM CRIANÇAS QUE AINDA NÃO LÊEM: PRÁTICAS POSSÍVEIS?

GT 2 – Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas

Neyse Siqueira Cardoso¹

Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo²

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se de recortes de uma experiência com uma sequência didática pautada nos usos e estudos sobre os gêneros que compõem o suporte textual agenda escolar. A sequência de atividades em torno desses gêneros foi vivenciada junto a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN.

O planejamento e controle de nossas tarefas e prazos são algumas das atividades que são próprias da cultura escolar da etapa do Ensino Fundamental. Desse modo, o ingresso nesse nível de ensino agrega importância ao uso da agenda escolar, uma vez que ela se revela, um instrumento não apenas para que a comunicação escola/família se efetive, mas para o registro dos compromissos futuros que não podem ser esquecidos e das atividades que marcam o nosso dia.

Considerou-se, nesse sentido, a agenda escolar como um suporte textual que atende às novas exigências comunicativas das crianças desse nível de ensino.

Nosso trabalho com os gêneros do suporte textual agenda escolar se justifica pela proposta que adotamos, no NEI, para o ensino-aprendizagem da língua: a concepção sociointeracionista da linguagem, “[...]na qual o fenômeno social da interação verbal - as enunciações - é o lócus da realidade da língua, uma vez que é nele que os sujeitos se comunicam, envolvendo, portanto, uma relação entre pessoas. O aprendiz é mais que ativo, é interativo, num processo mediado, primordialmente, pelo professor” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO NEI-CAp/UFRN, 2017, p. 49);

Convictas dos princípios que regem os nossos fazeres, planejamos atividades e intervenções que constituem essa sequência didática, tomando como norte o seguinte questionamento: *Como possibilitar às crianças que ainda não lêem e não escrevem, o desenvolvimento de suas concepções de leitura e de escrita, por meio dos usos e reflexões acerca da agenda escolar?*

Objetivamos, com esse trabalho, permitir a imersão de crianças em eventos de letramento, a partir de situações comunicativas reais, mediadas pelos gêneros que

¹ Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAp/UFRN; mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação -PPGED – UFRN.

² Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAp/UFRN; mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN.



compõem o suporte textual agenda escolar.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Norteamos nossos fazeres por um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais os fenômenos da linguagem são percebidos. Dentre esses princípios, encontram-se os defendidos por Bakhtin (2006), ao afirmar que a linguagem é a base para a interação humana e o gênero textual, nada mais é, que um instrumento (socialmente elaborado), mediador e transformador da atividade humana de comunicação.

Inspiramo-nos ainda, nas teorizações de Magda Soares (2004), concordando que a imersão das crianças em práticas de linguagens acontece por meio de dois processos indissociáveis: a alfabetização, que se constitui na aquisição do sistema convencional de escrita; e o letramento, tido como o desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema, por meio de práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004).

Organizamos nossas práticas interventivas e progressivas a partir do procedimento metodológico da *sequência didática*, definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Partindo das teorizações explícitas por Dolz e colaboradores (2004), nossa sequência didática foi estruturada em etapas distintas e subsequentes: a *apresentação da situação* – na qual foi descrita, de maneira detalhada, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar; a *primeira produção* – etapa que nos permitiu avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos e estabelecer aquelas almejadas, traçando-se um perfil de entrada e de saída das crianças; os *módulos* – etapa constituída por atividades diversificadas, dando aos alunos os instrumentos necessários para o domínio desejado, por meio da resolução, sistemática, dos problemas relativos aos gêneros e, por último, a etapa da *produção final* pela qual as crianças puderam pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com nossa mediação, medir os progressos alcançados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossos fazeres pedagógicos com os gêneros do suporte agenda escolar revelaram-se possíveis com crianças em processos de alfabetização, uma vez que as possibilita a interação por meio de textos, em diferentes contextos, além de reflexões contextualizadas sobre a base de escrita alfabética. Os resultados dessa prática docente revelam que os momentos que favorecem a aprendizagem da estrutura, funcionamento e contextos de circulação dos textos são aqueles em que o professor considera a história linguística dos alunos e cria eventos de letramento, a partir de situações comunicativas reais.



4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato das práticas aqui apresentadas configuram-se como contribuições para as diferentes instâncias envolvidas e interessadas na temática: *para o processos didáticos* – pela geração referenciais para refletir sobre a produção textual com crianças em processo de alfabetização; *para as políticas institucionais* – pela possibilidade de análises reflexivas acerca das suas orientações para o trabalho com a produção de textos com crianças; e, por fim, *para a produção do conhecimento científico* - pela geração de resultados teóricos e metodológicos acerca da produção textual na alfabetização, ampliando as discussões da área nessa temática, ainda muito centradas em outros níveis da escolaridade básica obrigatória.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Sequência Didática. Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental.

5. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1953].

SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de Educação. Rio de Janeiro: No. 25, jan/abr, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância. **Proposta Pedagógica do NEI/Cap/UFRN**. Natal, 2017, p. 11-52. No prelo.

GT 3 - EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS, INCLUSÃO SOCIAL, DIREITOS HUMANOS, MOVIMENTOS SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE

Explora estudos e experiências relacionados às políticas educacionais, gestão, financiamento da educação e formação de gestores e coordenadores na educação das infâncias. Na oportunidade, aborda os processos de formação inicial e continuada presencial e a distância, estágios supervisionados e docência na educação das Infâncias, com ênfase nas diferentes possibilidades de análises e intervenções na formação docente.



A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Emília Cristina Ferreira de Barros ¹
emilebarros@gmail.com

Este texto apresenta as ações realizadas em uma escola de educação básica de uma universidade federal, relatando as experiências da gestão a partir da reorganização de seu trabalho pedagógico no contexto da pandemia da covid-19. Quando a pandemia foi decretada em março de 2020, as instituições voltaram-se para si e buscaram dialogar sobre o lugar da educação no cenário pandêmico, buscando dar respostas à sociedade em relação à demanda da educação. O contexto pandêmico provocou reflexões sobre nossas práticas pedagógicas e o fazer pedagógico, e o currículo escolar precisou ser repensado. Temas emergentes passaram a fazer parte dos debates e novas palavras, como trabalho remoto e momentos síncronos e assíncronos, passaram a fazer parte do contexto da escola. Em um primeiro momento se imaginava que a suspensão das atividades presenciais seria por curto espaço de tempo. Como a situação se prolongava, começamos a reorganizar o trabalho da escola. Inicialmente, buscamos entender aquele momento, refletindo sobre seus desafios, nos articulamos internamente e com diversas entidades da sociedade civil organizada e instituições federais de educação para ir compartilhando e dialogando sobre possibilidades. Anunciamos nossas escolhas e intensificamos o diálogo com as famílias, procurando nos fortalecer enquanto escola. Nos posicionamos diante das possibilidades e tomamos algumas decisões. Planejamos ações coletivas no caminhar e fortalecemos nossa comunidade escolar. No momento de crise, em nossa escola foram priorizados o respeito à vida, à integridade física e emocional das crianças, de suas famílias e dos profissionais que atuam na instituição. Contribuíram para essa tomada de posição, os estudos, as reflexões coletivas e o embasamento legal e normativo. Tomamos como base o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum Curricular (2018), Projeto Político Pedagógico (PPP/EEBAS, 2018), Pareceres do CNE/CP (05/2020, 09/2020, 11/2020; 15/2020), Lei nº 14.040/2020, Resolução CNE/CP 02/2020, Nota do CONDICAP, orientações da Associação Nacional de Pediatria e os debates dos Fóruns de Educação Infantil, dentre outros. Dentre as nossas escolhas, destacamos: a consulta escolar, a elaboração do Informativo da Escola de Educação Básica da UFPB- EEBAS, a produção de materiais pedagógicos, os Projetos de extensão, a

¹ Gestora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Básica do Centro de Educação da UFPB.



ENEI
NEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ção das infâncias em tempos de esperança:

Entre telas, desafios e invenções



realização de Lives Literárias, a sistematização de dicas de Leitura, o uso de redes de comunicações virtuais para a manutenção de vínculo com as famílias e as crianças e a realização de reuniões virtuais de planejamento e avaliação. Dentre os materiais pedagógicos elaborados destacamos: Guia de orientações às famílias em tempos de pandemia, Guia de vivências em tempos de pandemia, Almanaque da educação Infantil, o Kit para experiências educativas em casa, Brincando em casa: catálogo de brincadeiras das crianças da Educação Infantil da EEBAS/UFPB. Os Guias de orientação foram elaborados para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A partir do segundo semestre de 2020, foram organizadas as turmas virtuais no Google Classroom e o planejamento dos encontros síncronos e assíncronos com as crianças. Diante das orientações em relação ao ano *continuum* 2020/2021, a escola passou a refletir sobre a avaliação das aprendizagens infantis durante o período remoto e definiu uma proposta avaliativa com objetivo de mapear as aprendizagens infantis junto às famílias e elaborar instrumento de diagnóstico a partir da coleta dos dados. Nesse processo de reflexão, elaboramos uma proposta coletiva que considera, em um primeiro momento, a organização dos objetivos de aprendizagens alcançados durante o período remoto e a definição de um instrumento avaliativo para documentar as aprendizagens infantis. Em um segundo momento, foi pensado o diálogo com as crianças e a autoavaliação. No terceiro momento, foi proposto um encontro individualizado com as famílias para dialogar sobre as aprendizagens das crianças. E o quarto momento se refere ao registro documental das falas das crianças e das famílias, com a organização de relatório da turma e portfólio. As ações relatadas nos permitem perceber os avanços no processo de gestão e planejamento do trabalho pedagógico realizado na escola durante o ano de 2020 e que está tendo continuidade em 2021. Destacamos, por fim, alguns desafios que se colocam à equipe gestora da escola: a compreensão de uma visão sistêmica envolvendo o administrativo, o pedagógico e o social, a garantia de uma gestão democrática com participação ativa, a constante preocupação em garantir que os direitos das crianças não sejam violados, as dificuldades em adequar o planejamento e as práticas pedagógicas para esse contexto remoto e a criação de instrumentos e meios para avaliar este processo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Gestão democrática. Planejamento pedagógico. Proposta Curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 28 de abril de 2020. Brasília: CNE/CP, 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 08 de junho de 2020. Brasília: CNE/CP, 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11**, de 07 de julho de 2020. Brasília: CNE/CP, 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15**, de 06 de outubro de 2020. Brasília: CNE/CP, 2020.



ENEI
NEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ção das infâncias em tempos de esperança:

Entre telas, desafios e invenções



_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 10 de dezembro de 2020. Brasília: CNE/CP, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 14.040** de 18 de agosto de 2020. Brasília: Diário Oficial da União, 19 ago. 2020.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



DESAFIOS E APRENDIZADOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA UFRN NA ESCOLA ESTADUAL HEGÉSIPPO REIS (PROJETO CASA DE SABERES)

GT3 - Educação das infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Rita Diana de Freitas Gurgel (UFRN)
e-mail: rita.freitas@ufrn.br

Diego Rego (Escola Estadual Hegésippo Reis)
e-mail: regodiego@outlook.com

Thayná Fernandes Nogueira (licencianda em Pedagogia UFRN)
e-mail: thaynafernandes980@gmail.com

Criado em 2007 e como parte integrante da política nacional de fomento à formação de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem a finalidade de estimular a docência entre estudantes de licenciaturas que estão na primeira metade do curso, bem como de diminuir o abandono em seus respectivos cursos. Na UFRN, o Pibid está em atividade desde 2008, atendendo a 25 licenciaturas, com o propósito de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporciona-lhes oportunidades de criação e participação em vivências pedagógicas inovadoras, de caráter interdisciplinar, dialógico, coletivo, contextualizado, com ética e sensibilidade afetiva e estética, voltadas à democratização do processo educativo, promovendo e fortalecendo a articulação de ações para a melhoria da formação inicial de professores e da educação básica em todos os seus níveis. Todavia, nesse processo formativo são muitos os desafios a serem enfrentados, principalmente, aqueles que temos nos deparado após aprovação do projeto institucional advindo do edital do Pibid de 2020. Diante da iminente execução do projeto aprovado pela Capes, eclodiu a Pandemia de Covid 19, o que levou a Universidade, por meio da Portaria nº 452/2020-Reitoria, a suspender, em caráter excepcional e por tempo indeterminado as aulas em todos os níveis e modalidades. A suspensão das atividades impossibilitou a execução das ações presenciais do projeto institucional aprovado para o biênio 2020-2022, o que demandou um replanejamento das ações de forma que não comprometessem os objetivos do projeto aprovado. A partir da configuração imposta pelo cenário pandêmico, o Pibid Pedagogia se deparou com um desafio inicial: como contribuir com a construção da identidade profissional dos bolsistas considerando que



eles não poderiam atuar no “chão da escola” em tempos de isolamento social? Esse desafio nos fez repensar e ressignificar a formação dos bolsistas que iriam atuar junto aos grupos de crianças do ensino fundamental I. Dado o exposto, neste trabalho, objetivamos relatar a atuação do subprojeto Pibid Pedagogia (UFRN/Natal), por meio do ensino remoto junto à Escola Estadual Hegésippo Reis (EEHR), mais conhecida por Projeto Casa de Saberes (SANTA ROSA, 2008). Localizada no bairro de Nova Descoberta em Natal/RN, a EEHR funciona em um prédio anteriormente utilizado para filantropia, portanto, um espaço que não foi erguido com a finalidade de ver instalada uma escola. Contando apenas com 3 salas de aula, a mudança de estrutura da organização de anos iniciais de 1º ao 5º ano para a organização dada pelo Projeto Casa de Saberes melhor se adequou a esta condição estrutural. A EEHR se diferencia das demais escolas da rede básica não apenas pelo elevado Índice de Educação Básica (Ideb) ou por sua gestão democrática e participativa, mas pelo seu projeto pedagógico que adota práticas educativas inspiradas na teoria de Freinet (1976), no projeto pedagógico da Escola da Ponte (Porto/Portugal) e nos princípios preconizados pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Sua proposta curricular rompe com a organização seriada e apresenta algumas particularidades: os alunos são organizados em grupos de aprendizagens, divididos por níveis de conhecimentos e não em anos/séries, bem como os componentes curriculares são estruturados em oficinas: Oficina de Linguagens (equivalente à Língua Portuguesa), Oficina de Números (equivalente à Matemática) e Oficina de Projetos (equivalente à Ciências, História e Geografia). Considerando que em virtude do contexto imposto pela Pandemia, em março de 2020, as aulas presenciais da educação básica foram também suspensas pelo Governo do estado por meio do Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020, a Escola Estadual Hegésippo Reis passou a encarar as adversidades da adaptação de sua metodologia presencial para o ensino remoto. Aulas síncronas pela plataforma Google Meet ou assíncronas (canal da escola no YouTube), atividades impressas disponibilizadas aos pais e responsáveis a cada 15 dias, além dos grupos do WhatsApp para estreitar a comunicação com os pais ou responsáveis. Dada a nova dinâmica de funcionamento, os bolsistas passaram a participar do planejamento das práticas escolares e a acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos nas oficinas. A imersão dos bolsistas na nova rotina da escola, proporcionou identificar algumas limitações não apenas em relação à mediação do conhecimento, mas também quanto ao processo de aprendizagem das crianças. Assim, dado o contexto pandêmico, o Pibid tem sido desafiado a reconstruir novos itinerários formativos, isto porque qualquer programa de formação de professores comprometido com os problemas escolares contemporâneos, não pode negligenciar o contexto de inserção dos seus agentes, nem os desafios postos às instituições onde os futuros professores exercerão suas atividades.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Pibid Pedagogia. Ensino Remoto. Ensino Fundamental I.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



REFERÊNCIAS

FREINET, Celestín. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1976.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. **Fazer a ponte para a escola de todos (as)**. 2008. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.



ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM LICENCIATURAS NO ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES AO TRABALHO PEDAGÓGICO

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira¹

Aline Sommerhalder²
Luana Zanotto³

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 causou, causa e ainda causará impactos devastadores no Brasil e no mundo em âmbitos macroestruturais (CARDOSO, 2020), nas universidades públicas brasileiras estes impactos refletiram de forma semelhante. Dentre as medidas para a contenção do vírus, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), evidências científicas (VENTURI; LISBÔA, 2021) e empíricas expressam os desafios de ordem inaugural ou acentuam-se desafios preexistentes aos docentes do magistério superior e também aos estudantes.

A nova estruturação inclui as ofertas de Estágio Curricular nas licenciaturas. As possibilidades, limitações e caminhos encontrados para manter a qualidade da componente na formação de professores, no ERE, se apresentaram como elementos colocados aos docentes. O presente estudo objetiva caracterizar e discutir o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado, diante do ERE, em cursos de licenciatura, e refletir sobre a formação inicial de professores das infâncias. Para tanto, serão tomados documentos e materiais de duas disciplinas desenvolvidas.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O estudo de natureza qualitativa apoia-se na metodologia descritivo-exploratório e analítico (MINAYO; COSTA, 2018). Trata-se de um estudo documental que aborda a oferta de duas disciplinas obrigatórias, em cursos de Pedagogia e de

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: raizafbessa@gmail.com.

²Pesquisadora no PPGE/UFSCar e docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Pós-doutora pela Università Degli Studi Roma Tre (Itália). E-mail: sommeraline1@gmail.com.

³Doutora pelo PPGE/UFSCar e docente na Universidade Federal de Goiás. E-mail: luanazanotto@yahoo.com.br.



Licenciatura em Educação Física, durante as ofertas em ERE. A primeira, desenvolvida no curso de graduação em Pedagogia de uma Universidade do Sudeste, componente obrigatório de prática de ensino e estágio docente nos anos iniciais do ensino fundamental, no qual predominam estudos e discussões com a finalidade de inserção no cotidiano de escolas públicas, com carga horária de 60 horas de estágio supervisionado de docência em turmas de 1º ao 5º ano e 30 horas de estudos de prática de ensino, em forma de disciplina, na universidade.

No curso de Educação Física, ofertado em uma Universidade do Centro Oeste do país, a formação parte da oferta contínua de Estágio em um ano letivo completo, nomeadas de Estágio I e II. O primeiro, ora analisado, é composto por 112 horas, nas quais priorizam-se atividades junto ao professor supervisor da universidade, ao desenvolver estudos aprofundados sobre as teorias pedagógicas e estágio na formação profissional.

Como documentos de dados de coleta, tomou-se materiais dos ambientes virtuais do Moodle, sendo: Diários de aulas virtuais e portfólios de estágio realizados pelos estudantes, ambos documentos de produção individual e entrega on-line. A análise pautou-se na vertente qualitativa com sustentação na literatura escolhida.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ofertas na Educação Física e na Pedagogia concretizaram-se em aulas síncronas, via Google Meet. Para as atividades assíncronas e estudo de materiais foi usado o Moodle. Na organização das ofertas, os planejamentos de ensino foram afetados pelos calendários de ERE das Universidades, o que alterou prazos, tempos e a dinâmica do desenvolvimento das atividades teórico-práticas, que envolvem estágios obrigatórios supervisionados. Apesar das limitações do contexto e dos recursos tecnológicos, os ambientes virtuais foram organizados para atendimento aos objetivos das disciplinas, de modo a permitir interações e discussões de materiais de estudo e a integração dos conteúdos em cada unidade/tópico, bem como com as atividades de estágio.

Os estágios foram realizados em escolas de educação básica, exclusivamente em formato remoto e tiveram implicações no que tange à formação dos profissionais das licenciaturas, indicando limitações importantes, dado o acúmulo de demandas das escolas, sobrecarga de trabalho dos professores da rede básica, dificuldade de comunicação entre estagiários e professores. Em muitos casos, ocorreu a impossibilidade de execução de atividades diretamente com os estudantes/crianças ou experiências de docência mais próximas dos professores, dificultando o conhecimento e a problematização do cotidiano escolar e de aula/sala de aula. Além disso, os documentos analisados indicaram que o ERE exigiu dos estudantes uma organização pessoal e acadêmica mais autônoma das atividades previstas, o que muitos apresentaram dificuldades, além da indicação de isolamento de estudos.



4. CONCLUSÕES

No que trata especificamente do Estágio Obrigatório na formação de professores, as percepções sobre o ERE assumido pelas universidades públicas, direcionam ao questionamento se os futuros professores das infâncias, nesse contexto de formação, estão tendo condições e oportunidades para confrontar os conhecimentos tratados no âmbito da academia com os saberes e práticas específicas e pedagógicas do cotidiano das escolas. Demanda-se a necessidade de outros estudos para aprofundamento da análise das limitações das ofertas, na perspectiva de ERE.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Ensino remoto. COVID-19.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, J. Á. L. A crise que não se parece com nenhuma outra: reflexões sobre a “corona-crise”. **Rev. Katálysis**, v. 23, n. 3, Set./Dez., 2020.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 1, n. 40, 139-153, 2018.

VENTURI, T.; LISBÔA E. S. Estágio em tempos de pandemia: mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no ensino superior. **Cenas Educacionais**, Bahia, v. 4, n. 10746, p.1-25, 2021.



FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: UM OLHAR SOBRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA ATUAÇÃO DOCENTE

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Blenda Carine Dantas de Medeiros¹

Maria Eduarda Capistrano da Câmara²
Leonardo Azevedo de Medeiros³

1. INTRODUÇÃO

Por meio da brincadeira, a criança compreende e organiza regras, se apropria de conhecimentos culturais e socializa com pares, possibilitando ao educador a observação desses processos tanto para diagnóstico, como para planejamento de atividades pedagógicas e acompanhamento do desenvolvimento dos educandos (WAJSKOP, 1995).

Considerando a importância da brincadeira na formação de educadores para uma atuação mais significativa com as crianças, bem como o papel da Universidade Pública e dos Colégios de Aplicação no processo de formação inicial e continuada de professores, este artigo visa relatar a experiência de um evento de extensão coordenado por professoras do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP-UFRN).

Justifica-se sua importância tendo em vista a possibilidade de reflexão acerca de uma experiência de formação docente em torno das temáticas do brincar e do desenvolvimento infantil, em uma efetiva articulação entre a teoria e a prática, possibilitando uma análise reflexiva acerca da atuação profissional com crianças no âmbito da educação.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O "I Ciclo de Palestras sobre Brincar e Educação: partilhando saberes e experiências educativas" configurou-se um espaço para sistematização de

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Professora do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; blendamedeiros@nei.ufrn.br.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Professora do Colégio Nossa Senhora das Neves – NSN; mariaeduarda_camara@hotmail.com.

³ Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; leonardo_azevedo_js@hotmail.com



fundamentos teóricos e reflexão de práticas pedagógicas, em uma formação continuada para profissionais da educação básica e para estudantes de graduação. Em virtude da pandemia do novo Coronavírus, o evento foi realizado de forma virtual, a partir de encontros remotos por meio da plataforma *GoogleMeet*.

Neste artigo, analisaremos a palestra "O brincar como atividade propulsora de aprendizagem e desenvolvimento", que objetivou discutir os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para a educação, abordando conceitos centrais acerca da aprendizagem e desenvolvimento, e da atividade do brincar (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2008), problematizados de forma articulada à educação de crianças, com um momento para dúvidas e questionamentos por parte dos participantes.

Após a palestra, os participantes avaliaram a atividade por meio de um formulário virtual, refletindo sobre possíveis contribuições para sua formação ou atuação profissional. Esses *feedbacks* pautarão a discussão realizada neste artigo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada permite aos educadores abordar questões transversais, cujos conhecimentos lhes possibilitam revisar ações e teorias ao refletir sobre sua práxis (MOLON, 2002). Alguns *feedbacks* relatam tais reflexões e a importância de se fundamentar na teoria: "Importante para relembrar aspectos teóricos aliados à nossa prática em sala de aula." (Participante A); "Refletir a prática docente, revisar fundamentações é essencial no nosso fazer. Gratidão." (Participante B).

Acerca do brincar, percebemos problematizações em torno do papel do educador nessas atividades, com compreensão da necessidade de criar em conjunto com a criança, como demonstrado nos comentários: "Olhar o brincar de uma maneira mais intencional, no sentido de observar e agregar elementos que a criança ainda não se apropriou ainda, porém é importante para o seu desenvolvimento." (Participante C).

Por fim, a compreensão de conceitos como mediação aparecem nas reflexões realizadas, como: "A palestra contribuiu muito para minha formação e atuação profissional, mostrando que nós, como professores, devemos sim estimular nossos alunos a novos conhecimentos, saindo de dentro da bolha de assuntos que eles já estão familiarizados." (Participante D).

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos comentários dos participantes da formação, foi possível compreender a importância da palestra para os profissionais da área da educação que estiveram presentes, de modo que conhecimento teórico refletido se conectou à realidade concreta dos participantes, possibilitando-lhes melhor operar com eles (LIBÂNEO, 2015).

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de ampliar e ofertar debates acerca do brincar como atividade propulsora para a aprendizagem e o desenvolvimento, para



que mais professores possam refletir sobre suas práticas, compreendendo a necessidade da brincadeira na escola como parte do fazer pedagógico e das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação. Brincar. Infância. Formação.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun., 2015.

MOLON, S. I. Entrelaçando A Psicologia e a Educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da Psicologia Sócio-Histórica. **Contrapontos**, v. 2, n. 5, p. 237-250, maio/ago., 2002.

VIGOTSKI, L. S. A Brincadeira e o seu papel no Desenvolvimento Psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun., 2008.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Cad. Pesq., São Paulo**, n. 92, p. 62-69, fev., 1995.



SABERES DOCENTES E CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR NO RN

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Gabriella Pereira do Nascimento¹

Jacyene Melo de Oliveira Araújo²

O processo de adoecimento implica em uma diversidade de perdas relacionadas à estrutura de vida de cada sujeito, bem como de seus familiares. É um momento de crise que afeta diversas dimensões, tais quais: físicas, psicológicas, sociais e espirituais e traz com ele uma diversidade de mudanças, reajustes e adaptações tanto da criança quanto de sua família (BELTRÃO et al, 2011, p. 26). O desenvolvimento de atividades e intervenções profissionais que envolvem o sujeito de maneira integral, tem ganhado, ao longo do tempo, notoriedade à medida em que se mostram eficazes. Entre estas intervenções está o serviço de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD), cujo objetivo é assegurar a educação de crianças e adolescentes, mesmo em face ao adoecimento e tratamento médico hospitalar. Embora legitimado pelas políticas públicas que versam sobre a Educação Especial, há uma grande diversidade quanto à intencionalidade da prática educativa no AEHD. Neste estudo, elegemos como foco atencional os aspectos inerentes ao desenvolvimento dos programas escolares, por compreender que existe neste uma relação importante que perpassa o conceito de currículo, planejamento e os saberes profissionais. Para Tardif (2014, p. 36) o saber docente é “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Estes saberes, são, portanto, temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano. Pode-se inferir que estes saberes são a base da organização e estruturação de grande parte do trabalho do AEHD, embora diante deste campo de ação educativa e de tamanhas especificidades que perpassam a práxis pedagógica nele, apresente-se em constante relevância a necessidade de refletir sobre que ensinar e aprender na classe hospitalar/ domiciliar. Considerando as inquietudes e especificidades presentes nele, está em desenvolvimento uma pesquisa em nível de mestrado profissional que objetiva analisar como os saberes docentes já constituídos sobre currículo, influenciam na organização e práticas pedagógicas do AEHD, utilizando-os como base para fomentar a reflexão sobre as possíveis abordagens e enfoques

¹ Pedagoga. Psicopedagoga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEESP da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. gabriellapereira@ufrn.edu.br

² Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Atua como pesquisadora nas áreas da Educação Infantil e Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar. E-mail: jacyeneufrn2@gmail.com



curriculares presentes neste contexto, ao longo de uma formação continuada de professores. O trabalho com a formação docente, evoca relevância à pesquisa e a justifica, visto que se caracteriza como uma dinâmica promissora para o fortalecimento gradual da relação destes com o seu saber profissional, considerando que o professor é o agente mais próximo do currículo e este é seu instrumento de trabalho, portanto ele tem a melhor compreensão do que é necessário para melhorá-lo (IMBERNÓN, 2013, p. 499). Com vistas a esse propósito, as seguintes questões de pesquisa foram estabelecidas: Que concepção de currículo tem os docentes no AEHD? Como os docentes relacionam as concepções de currículo com as práticas pedagógicas no AEHD? Metodologicamente, orientamo-nos pela pesquisa de natureza interventiva, na perspectiva da pesquisa-ação. Esta abordagem apresenta grande potencial em pesquisa com formação de professores, pois se configura como uma possibilidade tácita tanto para o investigador, quanto para o investigado de refletir e agir sobre suas concepções e práticas efetivadas no contexto em foco. Para guiar as reflexões acerca do objetivo proposto, adotou-se uma linha de fundamentação teórica, que leva em consideração documentos oficiais, como os produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como os marcos legais que legitimam o serviço de AEHD, além de estudos acerca da abordagem multiprofissional, psicopedagógica e educacional (ACAMPORA, 2015; ALBERTONI, 2014; BATISTELLA, 2007; BELTRÃO, 2011; CECCIM, 1999; NUNES, 2020; BRAUN, 2020; GIL, 2002; TEIXEIRA E NETO, 2017; PARAÍSO, 2010-2015; ALMEIDA e BIAJONE, 2007; MOREIRA E SILVA, 1994; TARDIF, 2014; IMBERNÓN, 2017; SCHÖN, 2003; SACRISTÁN, 2013, FREIRE, 1996). Assim, considerando que os saberes docentes podem orientar e transformar o currículo de uma instituição de ensino, pretende-se, como resultado deste estudo, oportunizar aos docentes do AEHD a reflexão prático-teórica sobre a própria prática na perspectiva de fomentar neles a confiança em seus saberes, o desejo em aprender cada vez mais, e a vontade de refletir, discutir, caracterizar e validar o currículo no AEHD considerando a originalidade, flexibilidade e a diferença tão necessária.

Palavras-chave: Currículo; Saberes Docentes; Educação Hospitalar/Domiciliar; Formação Continuada;

Referências:

BELTRÃO, Marcela Rosa Lins Rodrigues. VASCONCELOS, Maria Gorete Lucena de. ARAÚJO, Ednaldo Cavalcanti. A criança com câncer e a família: contexto, descoberta e ação. In: MALAGUTTI, Willian. **Oncologia pediátrica: uma abordagem multiprofissional**/ Willian Malagutti. – São Paulo: Martinari, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza / In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**/ Organizador, José Gimeno Sacristán; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. – Porto Alegre: Penso, 2013. (p. 494 – 507)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DAS TECNOLOGIAS ANALÓGICAS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Silvanete Pereira da Silva Oliveira¹

O estudo surgiu devido à problemática com os desafios de como encarar a educação infantil no cenário tecnológico emergente do contexto do novo coronavírus. Nesse foco, buscamos como objetivo analisar caminhos no letramento digital para professores da Educação Básica no trabalho com as crianças nas escolas da pré-escola para além das tecnologias analógicas. A pesquisa é de base bibliográfica e temos como aporte teórico-metodológicos os estudos de BARBOSA (2007), FREIRE (1983), FREITAS (2010) e VYGOTSKY (1998). Ao longo do trabalho recorreremos também às leituras de BUZATO (2006), MORAN (2004), OLIVEIRA (2011), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), da Base Nacional Comum Curricular (2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Com a pesquisa tivemos as etapas de estudos com a temática “TIC no contexto da Educação” disponibilizado na plataforma do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP); revisão e análise com os referenciais teóricos; pesquisa com professores em atuação na educação Infantil com relação à disponibilidade de equipamentos, com ou sem acesso a internet, e a situação dos mesmos nos Centros Infantis em municípios próximo da capital do Rio Grande do Norte. Diante das discussões iniciais, nota-se grande distância do idealizado, contido na documentação oficial, da realidade encontrada nas escolas, para tanto os estudos apresentados aqui são preliminares e, portanto, seguimos com as coletas e apreciação dos dados. Assim, diante do exposto espera-se que este trabalho possa contribuir com o tratamento mais adequado no letramento digital de professores e suas contribuições no retorno aos Centros Infantis com a perspectiva de realmente sermos parte de uma educação para a garantia do direito e assim promover estruturas para além das tecnologias analógicas também às crianças pequenas.

¹ Graduada em Pedagogia (2016), pós-graduada em Literatura e Cultura do Rio Grande do Norte (2018) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora em atuação na Educação Infantil (2016). Discente no curso de pós-graduação em Educação Infantil pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP).



Palavras-chave: Tecnologia. Formação. Educação. Pré-escola.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade** [online]. v. 28, n. 100, p. 1059-1083. Ano.2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?lang=pt>>. Acesso em: 13 out.2021.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. **São Paulo: Portal Educarede**, 2006. Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=fOSM8UAAAAAJ&citation_for_view=fOSM8UAAAAAJ:d1gkVwhDpl0C>. Acesso em: 17 ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. MEC/SEB, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/SEB, Brasília, 2017.

FREITAS, M. T. LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335–352, 2010. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: *Paz e Terra*, 1983

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 12 p.

MORAN, J. M. OS NOVOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13–21, 2004.

Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6938/6818>> Acesso em: 28 fev.2020.

OLIVEIRA, Z. DE M. R. DE. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA DESTINADA À CRECHE: CONTRIBUTOS DA TEORIA WALLONIANA

GT 03 - Educação das Infâncias, Políticas Públicas, Segurança Escolar, Gestão e Formação Docente

Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo¹

Nesse texto apresento as contribuições da teoria psicológica walloniana em relação à formação teórica dos professores e a prática educativa desenvolvida no âmbito da Educação Infantil — creche; compreendendo que a escola é o ambiente apropriado para entender a criança, suas especificidades, e o docente, o responsável por desvendar a infância e promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para tanto, foram selecionadas e analisadas obras de Henri Wallon e de estudiosos do autor, para identificar aspectos relativos à formação de professores, as práticas educativas e ao desenvolvimento infantil, através de pesquisa bibliográfica do tipo “estado do conhecimento” que se configura por um recorte e sistematização de dados de uma categoria de produção acadêmica (FERREIRA, 2002). Conforme Wallon (1979) a psicologia além de uma disciplina ministrada nos cursos de formação de professores é uma área do conhecimento que promove a intencionalidade e reflexão das práticas realizadas a partir da experiência, da observação e do sólido conhecimento teórico do desenvolvimento infantil. Para teoria walloniana a escola é considerada instituição promotora do desenvolvimento infantil, dado que nela a criança estabelece relações diferenciadas do contexto familiar e que também impactam na formação da personalidade e na constituição do ser humano integral, apresentada a partir das seguintes dimensões: afetividade, motricidade, cognição e pessoa. Wallon “[...] não desvincula teoria x prática, ciência x técnica e psicologia x pedagogia, segundo ele a psicologia encontra na pedagogia sua principal aplicação na escola” (MERANI, 1969, p. 67 — tradução nossa). Nessa perspectiva os processos educativos fornecem elementos de investigação e reflexão para psicologia, que pode direcionar as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas. Em relação à formação de professores, destaca-se como uma das funções docentes a aprendizagem em profundidade, pautada na inter-relação teoria e prática. A elevação

¹ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Ponta Porã. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/Unesp.



do nível cultural e psicopedagógico dos professores com experiências nos diversos níveis de ensino, asseguram a promoção do desenvolvimento infantil e a construção do fazer pedagógico intencional. Para tanto, é imprescindível a superação de práticas livrescas. Conforme Wallon (1979, p. 354) a formação docente “deve ser uma perpétua referência às experiências pedagógicas que podem realizar pessoalmente”. Segundo o plano Langevin-Wallon que intencionava a mudança da educação francesa, o ensino destinado às crianças tinha por finalidade a formação de hábitos físicos e sociais para a promoção da consciência de si e de grupo, a constituição integral e a individualização do ensino-aprendizagem direcionado pela afetividade. A emoção, manifestação afetiva, revela-se por intermédio dos aspectos orgânicos, inicialmente, nas sensações de bem-estar e mal-estar, e, gradativamente, pelas interações sociais, torna-se psíquica, representada gestual e mentalmente. A função epidérmica inicia a vida afetiva, visto que o contato e as relações sociais nutrem a afetividade e, posteriormente, a atenção, o olhar, a admiração e a aprovação secundarizam o contato físico/corporal. Portanto, é função docente interpretar as emoções, pois se “[...] nomeia e dá sentido às ações e expressões inicialmente impulsivas, ele passa a ter um papel primordial na evolução psíquica e na entrada desta criança no circuito de trocas de significados e da cultura propriamente dita” (BASTOS, 2010, p.52). Dessa forma, a partir da investigação constatou-se que nas práticas educativas destinadas a Educação Infantil – creche, a emoção torna-se a mediadora da ação pedagógica; a observação e a experiência como estratégias eficientes para conhecer as preferências e necessidades das crianças, bem como planejar e reestruturar as propostas pedagógicas desenvolvidas; e o professor, o responsável por promover uma educação do indivíduo integral, conhecendo o desenvolvimento infantil, suas manifestações afetivas e as atividades significativas para cada etapa da sua constituição.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Henri Wallon.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. B. B. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo in Formação**, ano 14, n. 14 jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoinfo/v14n14/v14n14a10.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2019.

MERANI, A.L. **Psicología y Pedagogía** (las ideas pedagógicas de Henri Wallon). México: Grijalbo, 1969.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.



CONTRIBUIÇÕES DO HUMANISMO DE CARL ROGERS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Rafael Alves de Araújo¹

Blenda Carine Dantas de Medeiros²

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, teorias psicológicas relacionam-se com práticas pedagógicas e influenciam no processo de formação de professores, ao sistematizar concepções de desenvolvimento, aprendizagem, entre outros, sob diferentes fundamentos epistemológicos (FONTANA; CRUZ, 1997).

Diante da diversidade de teorias, objetivamos discutir a contribuição da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, para o processo de formação de professores, com ênfase na relação professor-aluno e suas implicações para a atuação na educação das infâncias. Para isso, discutiremos concepções de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento, construção do conhecimento e suas implicações para a prática pedagógica.

Pensando a realidade educacional brasileira, em que as escolas atendem a uma diversidade de sujeitos, em contextos sociais diferentes e com interesses variados, justifica-se a discussão das relações que se estabelecem no espaço escolar, entre os diversos atores educacionais, para fortalecimento das práticas pedagógicas e da formação de professores.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo teórico, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, objetivando a apresentação e discussão de um determinado tema sob um novo enfoque (MARCONI; LAKATOS, 2003). A literatura selecionada nos possibilita articulações teóricas e interpretações da abordagem de Rogers acerca da

¹ Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Maurício de Nassau, Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

² Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Professora do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.



aprendizagem, para pensar a relação professor-aluno e a permanência das crianças nas escolas.

As contribuições desse referencial para as práticas docentes e formação de professores ainda são pouco exploradas, merecendo destaque pois, para Rogers, a aprendizagem é significativa quando os alunos se sentem parte desse processo e integrados ao ambiente, percebendo o conhecimento como útil e interessante para si (MOREIRA, 1999). Ao ressaltar as singularidades e interesses dos sujeitos, cabe ao professor uma postura de acolhimento e facilitação, ouvindo seus alunos e os auxiliando no alcance de suas potencialidades, sem julgamentos prévios ou inflexibilidade no planejamento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Rogers entende que o indivíduo é dotado de sentimentos e experiências próprias, um sujeito completo, porém sempre em construção, tendo em vista seus processos de autorrealização. Esta é uma condição intrínseca ao ser humano e que é o principal propulsor do seu desenvolvimento, por se tratar da capacidade do sujeito de atualizar suas potencialidades ao longo de sua vida (AMARAL, 2007).

A atenção aos interesses dos estudantes, aos elementos que fazem parte de sua realidade e que darão sentido aos conteúdos e temáticas trabalhados na escola, são dimensões que devem ser consideradas desde a mais tenra infância pelos professores, levando a outra forma de perceber a educação, e possibilitando à criança o reconhecimento da escola como um lugar de acolhimento e de crescimento. Tudo isso torna o ensinamento válido, posto que a criança utiliza aqueles saberes e conhecimentos na reestruturação de suas potencialidades, aplicando-os em sua vida, ou seja, uma aprendizagem significativa.

O professor, portanto, deve mostrar-se um profissional disponível para o outro, respeitando o tempo e os interesses do educando, em uma perspectiva de ajuda e contribuição em via de mão dupla, sendo o conhecimento compartilhado quando o estudante assim o demandar. Logo, o seu papel é de ser um facilitador daquele que busca tal conhecimento, colocando-se genuinamente na relação com os alunos, com afetividade, empatia, autenticidade e com confiança para uma partilha de saberes mais eficaz (MOREIRA, 1999).

Percebemos, ainda, obstáculos para incorporação de uma perspectiva mais humanista à educação, tendo em vista uma perspectiva mais mercadológica socialmente difundida acerca do papel da escola. Daí também se percebe a necessidade de incluir estudos da Abordagem Centrada na Pessoa em formações iniciais e continuadas de professores, para ampliar a discussão acerca da percepção do sujeito em sua totalidade e do papel da educação.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que uma atuação docente humanista deve possibilitar ao estudante a busca pessoal por ensinamentos que sejam importantes na sua vida, com



o auxílio do professor, de modo que lhe seja possível construir conhecimentos significativos.

Reafirmamos, pois, que um professor ciente dessa dimensão do desenvolvimento do sujeito pode, conscientemente, se colocar como um facilitador na aproximação do aluno com novos conhecimentos, ao desenvolver uma relação de confiança e autenticidade, demonstrando interesse pelas suas buscas e estando disponível para construir com o estudante, a partir de suas demandas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Relação Professor-Aluno. Psicologia da Educação. Humanismo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, V. L. **Psicologia da Educação**. Natal: EDUFRRN, 2007.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Métodos científicos. In: _____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 83-113.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA., 1999.



CRIAÇÃO DO BRINQUEDO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Miguel José Santos de Barros ¹
Maria José de Queiroz ²
José Gustavo Vieira da Silva ³

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta um recorte das atividades desenvolvidas na Brinquadoteca/laboratório de ensino “O Grãozinho” situado no Campus III da Universidade Federal da Paraíba no contexto de dois projetos de ensino vinculados ao Programa de Licenciaturas – PROLICEN e ao Edital de Ações de Responsabilidade Social do CCHSA.

Para Benjamim (2002) a criação do brinquedo pela criança é uma forma potencial de aguçar a sua imaginação lúdica, fato que poderia, segundo o filósofo, propiciar um melhor entendimento sobre como o brinquedo pode ser criado para a criança. Partindo desse princípio e ampliando essa percepção para a pesquisa da ação brincante, concebemos que compreender os aspectos da criação do brinquedo pela criança é um fator primordial para que o professor entenda o sentido do brincar na infância.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As ações e avaliação dessas atividades estão pautadas na reflexão ativa que fundamenta as proposições de oficinas pedagógicas no contexto das práticas de ensino (FREINET, 1975). Nessa perspectiva, as oficinas, denominadas no âmbito do projeto de: Ateliês de Criação, tiveram como base a problematização, a reflexão e proposição sobre o brinquedo e infância. O referido ateliê foi desenvolvido em um curso de 20 horas, constituído por oficinas de artes que envolveram a criação do brinquedo a partir da discussão sobre sua invenção pela criança.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, miguelbarrosufpb@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mq15996@gmail.com;

³ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, gustavovieira15498@gmail.com;



As proposições contemplaram oficinas de expressão corporal e artes visuais que viabilizaram a experimentação do corpo e de materiais como possibilidades de criação do brinquedo. As oficinas tiveram como tema as memórias brincantes da infância, ressaltando a infância como encontro entre o ser adulto e o ser criança. Kohan (2003), nesse sentido, infere que a infância não é só uma fase, ela está no adulto como sentimento e expressão da criança que ele foi. A memória torna-se nessa perspectiva o dispositivo para o encontro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criação do brinquedo e a experimentação de materiais viabilizaram aos envolvidos pensar sobre as infâncias por meio de experiências que possibilitaram uma percepção mais aguçada do espaço, da relação com a natureza. Vivências corpóreas de atos simples que envolveram a atenção aos detalhes da composição do ambiente natural, o contato direto com os elementos dessa composição como a grama, a areia e o cheiro da terra molhada. Momentos de sensações produtores de afetos que promoviam encontros com a memória de suas relações brincantes quando crianças.

Os corpos entregaram-se ao momento, surgiam movimentos, sons dotados de afetos e lembranças, ou até mesmo, sons, que para a consciência humana adulta não teriam explicação, a não ser pela “loucura”, o pensar feito crianças rompem com nossa espacialidade física e o tempo cronológico, criando expressões e narrativas singulares. Para Kohan (2003) há duas infâncias, uma que segue o tempo sequencial, cronológico, da história e outra da ruptura da história, que se traduz pela experiência.

Nessa perspectiva, uma está relacionada ao passado e futuro, a um modelo sequencial da existência: crianças, adolescentes, adultos e idosos, e a outra ao presente: a intensidade, a resistência e criação. A percepção de um cheiro, um som, foram formas de encontro com um passado que está presente como deslocamento para compreensão da infância não apenas como uma lembrança, mas como existência na sua condição de adulto. Existe um lugar que é infância em nós, esse lugar nos constitui e empreende nossa inferência sobre as crianças e seus brincar.

Deslocar-se para a infância por meio das memórias de seus brincar possibilitou aos cursistas construir uma percepção sobre a importância do brincar para a criança e a sua relação com a potencialização da imaginação e dos processos de criação. Após a vivência corporal de refletir sobre o brincar na infância ampliamos a discussão sobre a criação do objeto. Aspectos de criação que são expressas nas transformações de materiais que as crianças realizam ao brincar livremente, vão configurando e percebendo as possibilidades do brincar no contexto da escola.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criação do brinquedo para os participantes expressou um desafio. Estabelecer uma relação entre as lembranças dos brincar na infância e essa criação fez surgir um nível amplo de dificuldade, porque requeria uma suspensão de definições pré-concebidas acerca dessa produção. Realizar a busca



dos materiais para compor o objeto idealizado do encontro com as memórias brincantes de suas infâncias, foi uma produção exaustiva que proporcionou muitas reflexões sobre a criação e a expressão como constituintes do pensamento.

Aos poucos os objetos brinquedos iam ganhando vida. E as formas produzidas iam provocando a cada momento um deslocamento desse estar no mundo como adulto para o fazer brincantes das crianças, ação que julgamos importante para a compreensão das infâncias.

Palavras-chave: Formação do pedagogo. criação de brinquedo. Materiais reutilizáveis. Infâncias.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo e a educação**. São Paulo, Editora 34, 2002
- BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975..
- KOHAN, Walter. **Infância: entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. _____. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 3, p. 125-13, set/dez 2010.



ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grupo de Trabalho 3: Educação das infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Célia Regina da Silva¹
Maévi Anabel Nono²

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo investigar percepções de professoras de crianças de três a cinco anos idade sobre as estratégias formativas utilizadas em um Programa de Formação Continuada do qual participaram no período de 2012 a 2016, ofertado por sua rede de ensino, e sobre mudanças em suas práticas proporcionadas pela participação em tal Programa.

A formação continuada de professores costuma ser relacionada a mudanças das práticas educativas docentes. No entanto, sabe-se que, por si só, tal formação não garante a qualidade de tais práticas. É relevante, por isso, considerar as características dessas formações como, por exemplo, as estratégias formativas neles utilizadas. No Programa aqui contextualizado, foram utilizadas as tematizações das práticas e as vivências das situações de dupla conceitualização conforme propõem Lerner, Torres e Cuter (2007a, 2007b).

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com questões fechadas e abertas entregue a todas as professoras (707) de crianças de três a cinco anos das escolas públicas de um município do noroeste paulista, onde ocorreu o referido Programa. Foram obtidas 327 respostas relativas ao perfil das professoras respondentes e 312 relativas às percepções dos sujeitos sobre o Programa. A opção pelo questionário se deu como uma forma de chegar a muitas pessoas ao mesmo tempo, considerando-se que se optou por abarcar todas as professoras da rede de ensino, possibilitando o anonimato e permitindo que cada uma respondesse a seu tempo (GIL, 2008).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

¹ Coordenadora Pedagógica, Mestre em Ensino e Processos Formativos, São José do Rio Preto, celijoga@gmail.com

² Docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto maevi.nono@unesp.br



No que se refere às percepções dos sujeitos sobre as estratégias formativas utilizadas no Programa, 25 professoras avaliaram como negativas, afirmando que o Programa deveria separar as professoras conforme a idade das crianças com as quais trabalhavam; que foram muito teóricas, cansativas e repetitivas e que houve imediatismo na solicitação de atividades. As demais professoras avaliaram as estratégias positivamente, muitas de forma genérica, algumas citando as tematizações da prática; agrupamentos para discussão; união de teoria e prática e protagonismo docente; outras apontando ressalvas.

Quanto às mudanças em suas práticas proporcionadas pelo Programa, apenas duas afirmaram que o Programa não colaborou em nenhuma mudança; as demais relataram mudanças significativas como passar a realizar atividades que antes não realizavam ou melhoraram suas práticas com relação a essas atividades; passaram a refletir mais sobre a prática; melhoraram suas intervenções e estratégias e planejamentos. O que se observa é que as professoras entenderam o Programa como possibilidade de conhecimento e mudanças da prática.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Formação Continuada focalizado na pesquisa foi um programa de governo, com encontros fora do local de trabalho e presença obrigatória das professoras da rede de ensino. Essas características o colocam em uma situação de crítica diante de autores como Canário (2002), Nóvoa (2008) e Imbernón (2010) que defendem que a formação continuada deve ocorrer nos espaços escolares onde os professores atuam com as suas realidades como objetos de estudo e reflexão.

Por um lado, o Programa ofereceu a mesma formação para mais de 700 professoras, o que dificultou o atendimento das necessidades formativas de todas as participantes; por outro lado, uniu teoria e prática e possibilitou tomar a prática como objeto de estudo e reflexão a partir das estratégias nele utilizadas.

É fato que a escola é o espaço privilegiado para a formação continuada e, conhecer as estratégias formativas e as percepções das professoras sobre a formação que ocorre nesse espaço pode ser um importante tema para pesquisa que colabore com as políticas de formação continuada para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Estratégia formativa.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, v. 1. 2001, Brasília, DF. Simpósio do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 152-160.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



IMBERNÓN, F. A formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores. In: IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010. p. 53-61.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. Situações de “dupla conceitualização”. In: CARDOSO, B. (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007a. p. 71-101.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. A tematização da prática. In: CARDOSO, B. (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007b. p. 103 - 145.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Lisboa, 27-28 set. 2007.

Comunicações apresentadas na Conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-geral do Recursos Humanos da Educação. jun. 2008. p. 21-28.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS E DEMANDAS

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Nájela Tavares Ujiie¹

Silvia Ferro²

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), sendo uma ação formativa e educativa, busca ampliar a interação dialógica entre a Universidade e a Educação Básica, promovendo um curso de formação continuada de professores em serviço online, que atenda a demanda da realidade, junto a rede pública municipal de Cruz Machado-PR.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A proposição do curso de formação continuada de professores se dá em contexto e delineou o percurso no caminhar, mediante parceria, olhar e escuta sensível de ambas as partes (UJIE, 2019). Tomaram parte da ação os membros do GEPE mediadores dialógicos da formação e como partícipes os profissionais da rede cruz machadense vinculados à educação infantil, sendo 38 professoras e 6 coordenadoras pedagógicas.

¹ Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

² Licenciada em Matemática. Bacharel em Direito. Especialista em Ensino de Matemática e Gestão Escolar. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). Professora de Matemática do Estado do Paraná. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR), e-mail: silvinhaferro@hotmail.com.



3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ação foi prevista com dez encontros online com certificação de 30 horas, teve início em fevereiro de 2021 e se encontra em andamento. A temática inicial versou sobre “Perspectivas para o Ensino na Educação Infantil: adequação e inovação” e perdurou por dois encontros no decurso da semana pedagógica de retomada do ano letivo remoto, ponderando alternativas teórico-metodológicas de organicidade do sistema educativo e a prática do ensino remoto em coparticipação da família, mediatizados por tecnologia e roteiro de aprendizagem. A partir da escuta ativa da demanda emergiram as demais temáticas que foram tratadas encontro a encontro: “Documentação Pedagógica: uma forma de avaliar na Educação Infantil”, “Registros na Educação Infantil e sua Importância: pareceres, portfólios e mini-histórias”, “Relação Família-Escola: o estímulo à participação dos familiares na Educação Infantil”, “Inclusão na Educação Infantil e Organização Pedagógica” e “Estratégias Metodológicas de Auxílio à Aprendizagem de Crianças Autistas na Educação Infantil”. Foi criada uma sala de aula do Google, para disponibilizar materiais e promover interações. A partir do terceiro encontro foi indicado a leitura de um texto como mola propulsora de aprendizagem e disparador para fomentar questionamentos e dúvidas, utilizados como norteadores dos encontros.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Nóvoa (2013) estamos no terceiro momento da formação de professores, formação humana e profissional, a qual demanda atenção à realidade, formação com compromisso social, político e pedagógico para o exercício da profissão docente. Neste sentido, a ação tem se demonstrado produtiva e outros membros da comunidade como os profissionais da APAE procuraram o grupo para engajamento na proposta.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Infantil. Práxis Educativa.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva et al (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013, p. 199-210.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



UJIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto**. Curitiba-PR: CRV, 2019.



GRUPO DE ESTUDOS INFANCE: UMA BUSCA PELO CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO

Grupo de trabalho 03: Educação das infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente.

Sarah de Lima Mendes¹

Josélia Praxedes Silva ²
Renata Larissa de Paiva ³

Nas últimas décadas, a formação de professores vem sendo objeto de debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo. Observa-se um cenário que é marcado por estruturas mercadológicas que dissociam a teoria e prática numa corrida desenfreada pelo conhecimento. Nesse contexto, as reformas educacionais provocam mudanças significativas no campo legal, ideológico e institucional. Ao primar pela qualidade educativa, coloca-se em discussão divergentes concepções teóricas e práticas que dão suporte a um modelo pedagógico da escola da infância. Assim, diante dos embates paradigmáticos, os caminhos fundantes são traçados por escolhas entrelaçadas que afirmam concepções de criança, educação e sociedade. Em meio ao cenário de excepcionalidade ocasionado pela COVID-19, fomos provocados a mudar intensamente nossas vidas: a nossa forma de ser, de viver, de conviver, de trabalhar e porque não dizer, nossa forma de construir conhecimento. Assim, movidas pelo desejo e comprometimento de aprender e conhecer num processo colaborativo e compartilhado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), educadoras atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Parnamirim, questionaram-se: Como construir percursos formativos capazes de provocar mudanças e transformações educativas em seus agentes? Para tal fim, foi instituído em Agosto de 2020, o Grupo de Estudos Infância, Cultura e Educação Infantil - INFANCE, objetivando desenvolver estudos no âmbito da Educação Infantil, considerando o protagonismo da criança, culturas e documentação pedagógica. O

¹ Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Federal do Rio Grande do Norte. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Parnamirim/RN. E-mail: saraheduca@gmail.com.

² Mestranda em Inovações Tecnológicas Educacionais, Programa de Pós-Graduação em Inovações Tecnológicas Educacionais – IMD, Unidade Federal do Rio Grande do Norte. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Parnamirim/RN. E-mail: pedagogapraxedes@gmail.com.

³ Especialista em Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil e Séries Iniciais, Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte – FATERN. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Parnamirim/RN. E-mail: renatalarissa2011@gmail.com.



relato que ora apresentamos, nasce do desejo de revelar a caminhada que o Grupo de Estudos Infância trilhou até aqui. Neste relato de experiência, refletiremos sobre a implementação do Grupo Infância e sua relação dialógica como processos de interação e formação humana. Do ponto de vista teórico, Ilma Veiga (2010) nos auxilia na concepção de Formação Docente. Com Julia Formosinho (2019, 2007, 2002) sustentamos a concepção de Conhecimento Praxiológico. A Prática dialógica em Paulo Freire (1996) e a ideia de Grupo em Madalena Freire (2008, 2002), contribuem para a compreensão de uma pedagogia participativa. É válido evidenciar que o trabalho desenvolve-se numa ação coletiva e colaborativa, por meio de encontros formativos temáticos que ocorrem quinzenalmente, com a participação de 12 membros. Como fio condutor, a metodologia alicerça-se em estudos bibliográficos e documental, associada a diferentes recursos didáticos, tais como: Clube de Leitura, Reuniões Virtuais e Classroom. O Grupo de Estudos Infância já apresenta resultados significativos. Percebemos a maneira como alguns componentes foram afetados, sentindo-se encorajados para produzir conhecimento na Pós-Graduação, implicando na aprovação em cursos de Mestrado. Por fim, foi no entrelaçamento de saberes e fazeres pedagógicos (PROENÇA, 2018) que iniciamos uma jornada de redes formativas para a construção do conhecimento praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019). Compartilhamos da crença de que ser professor exige um cunho intelectual, na qual ele seja autor da sua própria prática. Consideramos que não basta ele conhecer uma teoria, é preciso transformar o discurso em ações concretas a tal ponto que a teoria transforme o professor e este transforme a teoria, compondo uma prática autoral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Docente. Práxis. Grupo.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Madalena. Educador educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____. O que é um grupo? In: FREIRE, Madalena et al. (org.). Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org). Formação em Contexto: uma estratégia de Integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica Appezato. (org). Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Cristine. (org). Porto Alegre: Penso, 2019.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



PROENÇA, Maria Alice. Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. Campinas-SP: Papyrus, 2009.



LEITURA, CRIAÇÃO E ARTE COM AS HQ'S NO ESTÁGIO

GT 3 – Educação das infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Raquel Duarte Fernandes – UFRN – raquel6@hotmail.com
Ivone Priscilla de C. Ramalho - NEI-CAp/UFRN – ivone@nei.ufrn.br
Patrícia Lúcia G. Costa – NEI-CAp/UFRN – patricialucia@nei.ufrn.br

Introdução

O estágio pode ser desenvolvido numa perspectiva reflexiva e crítica, o que evoca um “exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e na elaboração de novos saberes, a partir da ação docente” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22). Nesse sentido, este trabalho se refere ao relato reflexivo da minha experiência durante o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UFRN, realizado no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp – UFRN, na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, no primeiro semestre do ano de 2021, no formato de ensino remoto. Ao iniciar o estágio, presenciei as avaliações diagnósticas junto à turma e percebi a dificuldade de algumas crianças para a leitura. A partir dessa observação, emergiram as seguintes questões: como utilizar estratégias de ensino que despertem o interesse das crianças pela leitura e escrita de forma prazerosa?

Diante disso, articulei conjuntamente estratégias com o intuito de estimular o interesse das crianças pela leitura e escrita, surgindo a ideia de propor e desenvolver uma sequência didática com o uso das Histórias em Quadrinhos (HQ's) como intervenção do estágio, considerando que o uso desse artefato cultural desperta o interesse das mesmas, por se tratar de um gênero interessante, dinâmico, multimodal e que certamente se aproxima da realidade delas no que se refere ao seu possível contato/conhecimento com gibis e HQ's. Assim, a escolha em trabalhar com esse gênero textual justifica-se pelo fato de que o “[...] interesse maior que os pequenos demonstram pelos livros ilustrados ou, mais ainda, pelas histórias em quadrinhos, está na facilidade com que esse tipo de literatura ‘fala’ à mente infantil” (COELHO, 2000, p. 217).

Fundamentação Teórico-Methodológica

No desenvolvimento deste trabalho, utilizamos como estratégia metodológica a pesquisa-ação colaborativa (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2001), considerando a



prática do estágio como um projeto coletivo de formação docente. Para isso, recorreremos à observação participante durante as aulas remotas, aos registros no diário de campo, à participação nos planejamentos pedagógicos, e à sistematização e execução de uma sequência didática que se configurou como intervenção do estágio em um trabalho colaborativo com as professoras regentes, através da plataforma *Google Meet*. Em relação à sequência didática, destacam-se as seguintes estratégias: exposições dialogadas, leitura e interpretação de tirinhas e quadrinhos, entrevista com uma quadrinista, produção de HQ's.

Resultados

Ao trabalhar um gênero textual que faz parte da vivência das crianças, é possível aproximá-las mesmo em tempos de ensino remoto. Assim, é preciso pensar a prática docente de maneira que os aprendizes possam estabelecer diferentes relações rumo à aprendizagem: “[...] a leitura atenta dos quadrinhos, na escola, instaura uma ponte entre a cultura contemporânea e a escola, desafia a fluência do intérprete em duas modalidades de linguagem: a imagética e a linguística”. (AMARILHA, 2013, p. 118). Ainda de acordo com Amarilha (2013), os quadrinhos fazem parte da vida cultural das crianças. Cabe à escola desenvolver conexões rumo ao universo educativo de possível acesso através deles para propor reflexões na realização de atividades e para promover a qualificação da leitura.

Desde a primeira aula sobre as principais características dos quadrinhos, a turma demonstrou empolgação e muitos utilizaram a câmera para mostrar a revista que tinham em casa, o gibi que o pai comprou ou nos surpreendendo ao mostrar os quadrinhos que já produziam antes mesmo de solicitarmos tal produção.

Após as aulas teóricas, a realização de atividades e a entrevista com a quadrinista, a turma demonstrava ansiedade para criar as histórias em quadrinhos. Minha última regência consistiu na apresentação dessas produções através da projeção de slides.

Cabe aqui citar Nelly Coelho (2000), pois a autora afirma que toda essa admiração dos pequenos por esses textos multimodais não é justificada apenas pelo fato de gostarem ou de acharem mais fácil de compreender, mas sim pelo processo de comunicação atender mais facilmente à predisposição psicológica dessas crianças, enquanto leitores em formação. Sem dúvida, o envolvimento da turma e a crescente ansiedade (a cada aula) de elaborar seu próprio quadrinho demonstravam cada vez mais que esse processo de comunicação estava acontecendo.

Conclusão

Pode-se concluir que mesmo diante de um ano letivo pandêmico, a experiência foi relevante, pois tornou possível aprender um novo formato de planejamento e de



aula, ressignificando a prática e conhecendo mais a respeito das Tecnologias da Informação e Comunicação e sua aplicação no fazer docente. Além disso, vale destacar o caráter de continuidade do trabalho realizado, em colaboração com as professoras, as quais pretendiam publicar um livro com as produções da turma, que demonstrou maior envolvimento e interesse.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Estágio Supervisionado. Ensino Remoto.

Referências

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. **Intelectuais, conhecimentos e espaço público**. – Rio de Janeiro, 2001.



O OLHAR SENSÍVEL E REFLEXIVO DO PROFESSOR PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

GT3 - Educação das infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente.

Gabriela Beltrão (Professora da Educação Infantil de Escola Privada) –

gabibeltrao0038@gmail.com.

Este trabalho é uma pesquisa de cunho quantitativo e relata um processo de vivência e de observação quanto ao olhar sensível e reflexivo dos docentes de uma instituição privada, para com as práticas de leitura, com atuação na Educação Infantil e no Fundamental Anos Iniciais, com o intuito de favorecer ao processo de letramento desenvolvido na prática de sala de aula. As práticas de leitura são desempenhadas pelos professores como suporte para a realização de uma leitura formal, esquecendo que nela encontra-se possibilidades de estratégias para enriquecer o processo de compreensão, interpretação e leitura de mundo, inserida no desenvolvimento da “Literacia”, que vem a ser a capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolvendo suas próprias potencialidades de maneira ativa na sociedade Alfaletada. Com isso, devemos pensar e refletir sobre a prática docente com a utilização das práticas de leitura em nossas salas de aula, com perguntas inquietantes: o que acontece no tocante à leitura que causa um distanciamento, considerando a espera pelo aprendizado dos estudantes, se não mostrarmos participação ativa de motivação? O que o docente deve fazer para aguçar a curiosidade e o prazer no processo de aquisição da leitura? Como fazer os docentes leitores, entusiastas e criativos nas práticas de leitura em sala de aula? É importante ressaltar que a leitura é a base do processo da literacia e da formação da cidadania. Nesta perspectiva, o professor deve compreender com clareza que é “espelho” e o seu reflexo incentiva o desenvolvimento das potencialidades do estudante, tanto individual como social. Para isto, é necessário que o professor apresente uma nova postura, buscando o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos aplicados à leitura e, principalmente, fazendo reflexões sobre o significado do ato de ler. O estudante quando lê ou participa de uma história juntamente com o (a) professor (a) faz uma viagem fantástica diante do encantamento pela leitura, potencializando de forma concreta e objetiva o pensamento compreensivo na interpretação de uma determinada linguagem. Segundo a BNCC (2017, p.42), é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, mas descrições, mas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Foi nesse intuito que realizamos uma formação das práticas de leitura para que os professores possam utilizar em sua prática, por meio da leitura de imagem, leitura com objetos concretos estruturados ou não estruturados, leitura musical com expressão corporal, leitura com os órgãos dos sentidos, leitura



pela mímica, leitura de gêneros textuais, leitura em movimento, leituras criativas e leituras de livros, através de uma formação pedagógica. Esse trabalho das práticas de leitura teve como objetivo mostrar o papel do educador nessa proposta que é de suma importância, bem como a coerência de sua participação ativa nesse processo de envolvimento, curiosidade e encantamento da leitura na sua prática em sala de aula. Esse trabalho teve início em fevereiro de 2020 com as formações dentro da temática das práticas de leitura, interrompida com a Pandemia, e reiniciada em janeiro e fevereiro de 2021, em que realizamos um questionário com 28 professores da Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais, e percebemos algumas dificuldades encontradas, dentro do que foi questionado. Realizamos uma intervenção pedagógica que favoreceu para efetivarmos o nosso trabalho, dando a nossa contribuição didática pedagógica aos professores, para favorecer aperfeiçoamento nas práticas de leitura do (a) professor (a) atuante, criativo e inovador. Obtivemos resultados e discussão pertinente à intervenção socioescolar através do questionário feito para conhecer os conhecimentos e a prática dos professores sobre as práticas de leitura em sala de aula e sua interação com a leitura. Com isso, observamos por meio de gráficos alguns pontos importantes que chamaram atenção. Nas leituras de livros, os docentes relataram que fazem o uso de algumas leituras de gêneros textuais, como: poesia, conto de fadas, fábulas, receita e gibi. Observamos também que os professores sentem dificuldade em inserir em suas práticas de sala de aula mais criatividade e desenvoltura nas dinâmicas de leitura. Esse questionário realizado com os docentes atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais foi muito relevante e importante para observarmos o quanto o (a) professor (a), precisa estar aberto a novos desafios, procurando se inovar, para proporcionar em sua prática docente novas formas de mostrar como se ler o mundo aos estudantes que fazem parte dessa prática. Portanto, esse artigo nos permitiu observar vários pontos importantes no que vem a ser a atuação do (a) professor (a) na construção de habilidades e competências acerca das práticas de leitura, contribuintes para o meio social e cultural, com a maestria de poder fazer acontecer de maneira significativa na geração de conhecimentos em sua prática de sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Práticas de Leitura. Docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é base. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra.** Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Educação das infâncias em tempos de esperança:

GADOTTI, Moacir. **O que é ler? Leitura: teoria e prática.** Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 16-17, 1982.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.: il.



REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE UMA HORTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA DE FUTURAS/OS PEDAGOGAS/OS

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

Sílvia Regina Groto

Louane Karla do Nascimento Oliveira
Fernanda Karla Augusta da Silva Pinheiro

1. INTRODUÇÃO

Em 2018, visando oportunizar uma vivência mais concreta das/dos estudantes em um projeto de ensino no âmbito das ciências naturais, foi planejada e construída uma horta pedagógica no Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O planejamento e a execução do projeto (desenvolvimento da horta) foram realizados por estudantes do componente ensino das ciências naturais do curso de Licenciatura em Pedagogia. Desde então, a horta tem sido mantida por estudantes que têm cursado componentes curriculares. Este trabalho se propõe a realizar as primeiras reflexões sobre os resultados alcançados ao longo desse período, repercutindo no âmbito da formação inicial de pedagogas/os.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Um dos desafios da formação inicial de pedagogas/os é o fato desses profissionais lecionarem em diferentes disciplinas do currículo escolar. Podemos dizer que elas/eles possuem uma formação mais generalista. No âmbito do ensino das ciências da natureza esse desafio é corroborado por alguns pesquisadores que apontam, para além de fragilidades teórico-metodológicas, uma certa falta de interesse pelas ciências naturais (LONGHINI, 2008; AUGUSTO; AMARAL, 2015). Não é raro ouvir de estudantes de Pedagogia que não gostam de ciências. Augusto e Amaral (2015) esclarecem, ainda, que dificuldades com conhecimentos específicos, muitas vezes, fazem com que pedagogas/os tenham o livro didático como único instrumento de fonte de conhecimento para a construção de suas aulas. Por outro lado, trabalhos com hortas escolares em diferentes níveis de ensino têm apontado relevantes contribuições no que se refere à aprendizagem de conhecimentos científicos, sensibilização às questões ambientais e de saúde e estímulo à interdisciplinaridade, por exemplo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A horta do Centro de Educação foi planejada no ano de 2018 pelos próprios estudantes que elaboraram um projeto coletivamente com sob a orientação das professoras de ensino de ciências naturais à época. Realizaram pesquisas sobre tipo de hortas, como plantar, o que plantar e, finalizada a etapa inicial de planejamento, deram início à construção da horta. Optou-se para que a horta tivesse uma parte



suspensa, uma mandala e um espiral. Todos os materiais utilizados foram doados por alunos, professores e colaboradores. Dentre as espécies selecionadas, além das plantas convencionais presentes em hortas, foram introduzidas plantas alimentícias não convencionais (PANC). Os momentos de planejamento e construção (2018), bem como os de manutenção e ampliação (2019 - foi construído um jardim de cactáceas, finalizada a mandala e incorporada nova área de plantio) se mostraram relevantes de diferentes formas.

Dentre os objetivos da inserção da horta nas aulas, destacamos: 1- atrair a atenção das/dos estudantes, uma espécie de “encantamento” pelos fenômenos naturais, objeto de estudo das ciências naturais e do seu ensino; 2- estimular a curiosidade pela compreensão desses fenômenos, por meio da aprendizagem conhecimentos científicos (teóricos, didático-pedagógicos e práticos); 3-pensar em como essas aprendizagens poderiam ser repensadas para o contexto do ensino das ciências naturais na educação básica. Desta forma, poderíamos enfrentar alguns dos desafios apontados pelos pesquisadores que mencionam o desinteresse e as fragilidades na formação em ciências de pedagogas/os.

Nossos resultados apontam que a horta tornou os estudantes “mais próximos” das aulas de ensino de ciências: o interesse, a participação e o envolvimento da maior parte das/os estudantes eram evidentes. As pesquisas realizadas para o planejamento, construção, manutenção e ampliação da horta foram momentos que propiciaram aprendizagens de conhecimentos científicos e, pensar em como a experiência poderia ser realizada na educação básica, propiciou momentos de reflexões didático-pedagógicas sobre o ensinar ciências.

As atividades realizadas se mostraram, também, com grande potencial interdisciplinar e para reflexões para a participação cidadã uma vez que possibilitou, neste último caso, discussões contemporâneas sobre meio ambiente e diversidade, como agrotóxicos, alimentos ultra processados e transgênicos, soberania alimentar, dentre outros.

4. CONCLUSÕES

A inserção da horta pedagógica nas aulas do ensino de ciências naturais no curso de Pedagogia da UFRN, se mostrou muito promissora, uma vez que proporcionou um certo “encantamento” pelas aulas e possibilitou abordar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais sob diferentes aspectos.

A horta foi mote para a discussão de temas relevantes para nossa vida em sociedade. Além disso, alguns estudantes nos relataram que as atividades contribuíram para amenizar quadros de ansiedade e depressão que atravessavam.

Recomendamos fortemente esse tipo de vivência na formação inicial de pedagogas/os. Mas como tem tudo são flores, reforçamos que é preciso envolver o maior número de pessoas possíveis nas atividades, não apenas estudantes, uma vez que a horta demanda de cuidados diários, necessitando permanentemente de insumos para sua manutenção.

Palavras-chave: Formação docente. Formação Inicial. Ciências da natureza. Horta pedagógica.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T. G. da S.; AMARAL, I. A. do. **A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora.** Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 2, p. 493-509, 2015.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.



FORMAÇÃO EM CONTEXTO: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPO DE PANDEMIA

GT 03 – Educação das Infâncias, políticas públicas, segurança escolar, gestão e formação docente

[Risalva Alves Brazão de Azevedo- risalvabrazao@bol.com.br](mailto:risalvabrazao@bol.com.br)¹

Alane Soares da Silva- alanesoares-gt@hotmail.com²

Sonyara Saldanha R. de Oliveira - sonyara.saldanha@hotmail.com³

1. INTRODUÇÃO

A pandemia trouxe desafios para todas as pessoas, em todas as profissões. Na Educação não foi diferente! O papel do coordenador pedagógico tornou-se mais necessário num cenário movido de medos e incertezas, cujas circunstâncias não retiraram a importância e necessidade da sua atuação, muito pelo contrário, tornou-se muito mais visível e necessária aos professores, crianças e suas respectivas famílias.

O coordenador pedagógico é, por excelência, uma figura indispensável na mediação do trabalho pedagógico na instituição educativa. Ouvir, acolher, sugerir, mediar, orientar, formar, são algumas das tantas atribuições que lhes são imputadas no seu cotidiano, esteja ele em atividades presenciais ou remotas, portanto, o desafio de realizar o seu trabalho em tempo de pandemia requereu muito encorajamento, reflexão e estudo em contexto.

Após avaliação de um ano de trabalho realizado desde o início da pandemia, em março de 2020, quando as atividades foram paralisadas e fomos pegos de surpresa com a necessidade de adotar a nova metodologia de trabalho remoto com as crianças e professores, identificamos que o currículo adotado na instituição, para a ocasião, estava muito pautado em datas comemorativas, haja vista os desafios postos que limitavam as possibilidades de desenvolver o trabalho junto às crianças com ênfase nas interações e brincadeiras.

Na condição de mediador das ações pedagógicas com um olhar crítico-reflexivo, a coordenação da instituição apresentou a proposta de estudar o tema “o currículo e as datas comemorativas na educação infantil” com o intuito de

¹ Coordenadora pedagógica, pós-graduada. CMEI Etenize Xavier da Silva Ângelo. Parnamirim|RN.

² Professora, graduada. CMEI Etenize Xavier da Silva Ângelo. Parnamirim|RN

³ Professora, pós graduada. CMEI Etenize Xavier da Silva Ângelo. Parnamirim|RN



refletir e transformar a prática pedagógica dos professores, que foi prontamente recebida pelos mesmos.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De acordo com o artigo 3º das DCNEI, o currículo na educação infantil precisa ser reconhecido como um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2009).

Conservar essa concepção, em tempo de pandemia, requereu de cada um de nós criatividade, sensibilidade e formação em contexto para não perder o foco e a atenção dos atores envolvidos, já que é contrário a uma perspectiva isolada, fragmentada e com hierarquização de alguns conhecimentos em detrimento a outros, como aponta o currículo pautado em datas comemorativas. Para Oliveira

Datas e festas como picos de comemoração, [...], parecem ser a saída para um currículo pobre, estéril, como se a professora não tivesse “coisa melhor para fazer ou porque essa é uma marca cultural, ou porque isso dá uma dinâmica que os pais e todo mundo estão envolvidos” (OLIVEIRA, 2014, apud Maia, 2016, p. 5).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros formativos com os professores do turno vespertino do CMEI Etenize Xavier, aconteceram quinzenalmente entre os meses de maio e junho de 2021, mediados pela coordenadora, virtualmente, por meio da plataforma google meet, compartilhando trechos dos capítulos que foram lidos previamente na tese de Maia (2016), os quais possibilitaram muitas reflexões confrontando com o currículo pensado em relação às datas comemorativas, o qual desconstrói a concepção de criança e educação infantil defendida pela legislação e teóricos desta área do conhecimento.

No decorrer do estudo surgiram discussões acerca da influência do calendário civil e religioso com suas datas comemorativas no currículo da educação infantil e como elas ainda predominam no desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Refletimos sobre a práxis e percebemos que ainda damos muita ênfase às datas comemorativas, chegando a conclusão de que essa prática se torna



vazia e sem sentido para as crianças, tendo em vista que devemos valorizar seus reais interesses. Cabe à instituição, por meio do projeto político pedagógico e do currículo, priorizar seu desenvolvimento integral, visando construir uma sociedade igualitária, sustentável, solidária e justa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão trouxe muitas problematizações e inquietações provocando transformação praxiológica na instituição, uma vez que reconhecemos que o currículo estava desconectado com a realidade de muitas crianças. Diante do tema em questão, entendemos que a ideia não é eliminar todas as datas comemorativas do currículo, assim como não torná-las a essência do trabalho, mas investigar se elas fazem sentido no cotidiano das crianças.

As etapas pelas quais percorremos para realizar este estudo foram instigantes e revelaram a importância do trabalho do coordenador pedagógico, que com a sensibilidade e potencialidade do seu fazer, é capaz de provocar transformação junto aos professores e sua comunidade escolar, respeitando, antes de tudo quem são as crianças, o que sabem, como fazem, como vêem e percebem o mundo.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico 1. Pandemia 2. Currículo 3. Datas comemorativas 4. Práxis 5.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. BRASIL.

Maia, Marta Nidia Varella Gomes; Kramer, Sonia. Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: O que dizem profissionais e crianças. Rio de Janeiro, 2016. 191p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.



TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A AFETIVIDADE NA AÇÃO DOCENTE

GT3 – Educação das Infâncias, Políticas Públicas, Segurança Escolar, Gestão e Formação Docente

Cleicy Emanuelle Leite Bezerra da Silva¹
Maria Luiza Coelho Trindade²
Ana Paula Fernandes da Silveira Mota³

1. INTRODUÇÃO

Até os seis anos de idade, a criança vivencia a primeira infância, período cujas experiências afetivas são cruciais para os significados estabelecidos com as descobertas sobre o mundo. É uma fase em que o educar é indissociado do cuidar. Desde que foi sancionada a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), a criança de seis anos, em cumprimento à reorganização etária do Ensino Fundamental, antecipou sua entrada no 1º ano desta etapa, o que trouxe muitas indagações, considerando as especificidades pedagógicas da primeira infância. Com isso, o processo de transição da criança pequena, deve ser realizado com cuidado por parte dos educadores, visto que nessa etapa uma nova realidade é vivenciada, seja na cultura organizacional da instituição, seja na metodologia de ensino, porém, a criança continua na fase da primeira infância. Ao adentrar o Ensino Fundamental, muitas vezes, o brincar e o cuidado afetivo se apresentam desvinculados das práticas pedagógicas, o que permite inferir ausência de preparação docente para atender as crianças. Assim, nos questionamos: de que modo docentes do 1º ano do Ensino Fundamental se preparam para lidar afetivamente, em suas ações, com as necessidades da primeira infância? Diante disso, a pesquisa visa compreender como docentes têm se preparado para lidar afetivamente com crianças pequenas que chegam na segunda etapa da educação básica, bem como identificar se selecionam estratégias pedagógicas para acolher as crianças no processo de transição, verificar como é estabelecido o processo formativo quanto ao atendimento das necessidades afetivas, e, averiguar sua compreensão sobre a afetividade na relação pedagógica com crianças pequenas.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao compreendermos que os âmbitos afetivo, motor e cognitivo são integrados nos primeiros anos da vida humana (WALLON, 1968), devemos perceber o ambiente escolar dentro de uma outra perspectiva, fazendo que ele seja um local de aprendizagem, socialização e interação para as crianças. Durante o processo de ingresso no Ensino Fundamental, é importante o olhar atento do educador às individualidades da criança e ao seu percurso educativo vivido na Educação Infantil. Assim, para facilitar a experiência da criança na subseqüente etapa de ensino, é

¹Graduada em Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: emanuelleleitem@gmail.com

²Graduada em Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: malucoelhot@gmail.com

³Professora Doutora do Dept. de Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ana.fsilveira@ufpe.br



imprescindível à ação docente atitudes afetivas como: cordialidade, cuidado, aceitação, proteção e responsividade; atenção positiva, acolhimento e disponibilidade nas mediações; qualidade na escuta, na postura física e no tom de voz para efetivar uma comunicação adequada (GONZALEZ-MENA, 2015). Nosso estudo se configura de natureza qualitativa, mediante levantamento bibliográfico com base na teoria de Henri Wallon sobre afetividade e de outros estudiosos da área, além de documentos legais que respaldam a temática em questão. Foram realizadas, também, entrevistas com professoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental, da rede pública e privada da região metropolitana do Recife, a fim de identificar suas percepções sobre a prática pedagógica com crianças pequenas, as concepções acerca do conceito de afetividade, além de obter informações sobre a formação docente. O conteúdo das entrevistas foi analisado com base nas discussões teóricas levantadas e organizado pelas categorias: relação professora-crianças; experiência/formação docente e percepção conceitual sobre afetividade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos as entrevistas, constatamos que apesar de reconhecer a importância da afetividade, as expressões das professoras participantes tendem a uma compreensão insuficiente sobre tal sentido na ação docente ao tratar das necessidades na experiência com crianças pequenas. Podemos dizer que, em suas falas, reconhecem a importância da afetividade, porém, quanto às considerações sobre suas percepções de prática com a criança, há um entendimento conceitual limitado, sobretudo, ao evidenciá-lo como sinônimo de carinho. Além disso, fica evidente que apesar das instituições que estão vinculadas promoverem formações continuadas para a equipe docente, a afetividade parece não ser uma dimensão incorporada ao fazer pedagógico. Expressam que é uma dimensão presente nas relações escolares, mas não parece existir uma compreensão consistente na ação docente.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observamos que a teoria walloniana traz grande contribuição para o fazer docente, principalmente no que se refere à afetividade como aspecto primordial para o desenvolvimento integral da criança. Constatamos que a pesquisa apresenta provocações relevantes para refletir o fazer pedagógico no processo de transição de etapas. Mediante os discursos das professoras, fica evidente a importância da formação do docente nos âmbitos inicial e continuado, para que a ação pedagógica seja desenvolvida, atendendo as necessidades do educar e cuidar de crianças pequenas, durante a chegada no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Afetividade. Ação docente. Criança pequena. Transição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 fev. 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. Porto Alegre: AMGH, 2015.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invencionices



WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

GT 4 - EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS, INCLUSÃO SOCIAL, DIREITOS HUMANOS, MOVIMENTOS SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE

Apresenta estudos e experiências relacionados aos sujeitos da inclusão social e escolar, às comunidades quilombolas, indígenas, da itinerância e do campo, com ênfase nas questões de risco social, no diálogo entre culturas e nos direitos humanos. De um modo geral, explora as relações entre as infâncias e os processos educativos no contexto social e político e analisa os movimentos sociais relacionados à Educação, tais como: Educação do/no campo; Educação Popular.



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grupo de trabalho 4 - Educação das infâncias, inclusão social, direitos humanos, movimentos sociais e interculturalidade

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho vamos mostrar experiências realizadas na educação infantil, com literatura, ocorridas na cidade de Rio Grande no Rio Grande do Sul, práticas de resistências, que trabalham com a educação das relações étnico-raciais, pois como nos explica a professora Joana Célia dos Passos (2006) que “as instituições de ensino refletem o modelo social no qual estão inseridas, e isso significa estarem presentes em seus contextos práticas de desigualdades” que necessitam ter prioridade no enfrentamento, como o racismo e a desinformação da presença negra na sociedade brasileira.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho foi construído a partir da riqueza das experiências que vivenciamos, procurando retratar nas histórias infantis a boniteza do ser negra(o) e das diversas formas e lugares em que a negritude se faz presente. Por isso, torna-se uma possibilidade de dialogarmos acerca das questões que compõem a educação para as relações étnico-raciais (ERER) ANTIRRACISTA já que estas necessidades se justificam desde o momento que a criança chega à escola, pois é lá que se depara com os primeiros episódios de repulsa aos seus traços de negritude.

Como a escola apresenta a história e cultura afro-brasileira às suas crianças? De que maneira estas histórias problematizam as questões que fazem parte da vivência destas crianças? As histórias não contadas, oportunizam que se questione a intenção das que têm sido centralizadas e que estão presentes nos espaços educativos, já que as concepções que defendem, fortalecem um consumo de quem quer que as crianças negras acreditem que são. Não se trata somente do que usamos, mas de problematizar as formas com que construímos estes usos no fazer pedagógico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As histórias que ocupam as estantes da escola ilustram as identidades dos estudantes que ali estão e apresenta-lhes um consumo de todas as possibilidades que a fantasia e a realidade podem lhes oferecer, acerca de quem são e do quanto significam historicamente? Este movimento de garantia da construção da identidade fora da lógica da superioridade, da hegemonia e do racismo atende a que concepção de educação?

As práticas vão sendo conduzidas pelas inquietações ao constatar que o universo da construção imaginária na literatura das crianças, segue também o curso do ideário



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
| ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



branco e masculino. E reconhecer que esta não é a cara do nosso país, não é novidade, assim como perceber o ritmo com que as crianças são estimuladas a ingerir estas informações negacionistas de toda essa diversidade que compõe o povo brasileiro e que cria e fortalece o endeuamento da hegemonia, em detrimento dos grupos subalternizados.

As ações de intervenção desenvolvidas na sala de aula, são formas de resistir às práticas que têm sido perpetuadas nas escolas. Assim concordamos com o pensamento de Josiane Cruz (2014, p.43) ao mencionar que, “às práticas de resistência são as ações de sala de aula inovadoras que não estão nos parâmetros tradicionais, e que mesmo não intencionadas são capazes de criar renovações”. E por conta dessa necessidade de recriações, havia a necessidade de fazer com que esse fazer saísse do espaço restrito, o que justifica a criação de parcerias com outras professoras que se identificam e se reconhecem como responsáveis por essa transformação possível e necessária.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

E vai ser na observação de uma prática com o livro *As Tranças de Bintou*, que uma das professoras se problematiza acerca do seu compromisso enquanto professora com estas questões sociais que são tão caras para nós e na urgência da necessidade de fazer algo passa a retratar as questões não só da sala de aula, mas da vida acerca dos diferentes contextos de resistência que as(os) negras(os) necessitam compor para que possam se manterem vivas(os). Assim, em um exemplo simbólico em que passa a compor o universo das suas práticas, no contar histórias em que iniciava dizendo de um lugar em que todos eram iguais, passa a refletir e problematizar com as(os) estudantes da educação infantil quanto aos espaços reais em que todos são diferentes.

A intervenção tem na literatura infantil o fio condutor. Que questões as histórias se referem? As histórias se referem a relações de família, costumes de outros países, sonhos, desejos, dificuldades, relações de gênero, respeito ao outro, valorização de si, o sentir acima do ter, amizades, direitos e a negação dos mesmos, o protagonismo negro na história do nosso estado e as formas com que nos relacionamos com aqueles que não fazem parte do meu grupo, preconceitos e discriminação.

Dessa forma, Mirianne Almeida (2019, p.20) nos diz que “fala e aposta em uma prática pedagógica que aponta outros caminhos para desnaturalizar práticas racistas, resistências que fissuram a “colonialidade” e evidenciam diferentes possibilidades de (dês) construir identidades no contexto marginalizado, com sujeitos que resistem e se articulam para se fortalecer enquanto comunidade negra e, também, quilombola”. Assim, percebe-se na própria prática educativa política a “(...) denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana...” (FREIRE, 2000, p.56).

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, práticas de resistências, decolonialidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mirianne Santos de. **Entre gritos e silêncios:** Ecos de uma pedagogia de (Re) existência com meninas quilombolas. 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019

CRUZ, Josiane Beloni. **Colorindo invisibilidades:** um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola. 2014. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. (Josiane Beloni de Paula)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PASSOS, Joana Célia dos. **Jovens Negros**: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. 29ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2006. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1846--Int.pdf> Acesso em: setembro de 2018.



ENSINO REMOTO, SEUS DESAFIOS E INOVAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO QUILOMBO GURUGI/PB

GT4 — Educação das Infâncias, Inclusão Social, Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Interculturalidade.

Thayná Araújo Ferreira de Pontes¹
Ana Roberta da Silva²
Cristiane Borges Angelo³

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo descrever uma das experiências realizadas no Programa de Residência Pedagógica (PRP), do Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba. Esta experiência foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel, localizada no Quilombo Gurugi, no município do Conde, estado da Paraíba. Foram desenvolvidas atividades pedagógicas com foco no processo de alfabetização e letramento para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A experiência foi realizada na modalidade de ensino remoto, tendo em vista o contexto de pandemia, em função da COVID-19.

O PRP tem como eixo temático “Educação do campo: cultura, território e identidade” e busca promover o fortalecimento cultural popular, a partir do contexto em que a comunidade está inserida, ressaltando os saberes e vivências dessa comunidade, por meio do diálogo, da tradição oral, da leitura e do território, a fim de desenvolver um processo de construção de identidade social e cultural. A escolha desse eixo temático nos possibilitou realizar um trabalho de caráter interdisciplinar, com foco na Geografia e em diálogo com a Matemática.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O ensino de Geografia nos anos iniciais é fundamental para a alfabetização cartográfica, pois promove a relação sociedade-espço geográfico para que o aluno valorize e compreenda o território onde está inserido. Essa perspectiva concebe o aluno como sujeito do seu próprio conhecimento, a partir da comunidade onde reside, estuda e onde mantém as suas relações sociais e culturais, como o coco de roda, a lapinha, a culinária tradicional a partir de raízes, o banho de rio, a agricultura familiar, a luta pelo direito à terra e outras tradições que definem o território e espaço geográfico em que estão inseridos. Essa proposta vai ao encontro das premissas da

¹ Graduanda em Pedagogia (Educação do Campo) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP), thaynafp@hotmail.com.

² Graduanda em Pedagogia (Educação do Campo) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP), anaroberta006@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e coordenadora adjunta do Programa de Residência Pedagógica (PRP), cristiane.angelo@academico.ufpb.br.



Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito à formação da identidade que pode ser expressa por diferentes formas, como “[...] na compreensão perceptiva da paisagem, [...] nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.” (BRASIL, 2018, p. 361)

A atividade intitulada “O percurso da minha casa à escola” envolveu a habilidade de descrever características observadas de seus lugares de vivência e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares, vinculada à Geografia (BRASIL, 2018). Também envolveu a habilidade de identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido, vinculada à Matemática (BRASIL, 2018). Foi realizada utilizando a plataforma de videoconferências *google meet*.

A atividade teve como foco o caminho que as crianças realizam para chegar à escola, localizada no Quilombo Gurugi. Iniciamos a atividade com uma roda de conversa sobre a temática. Queríamos observar como as crianças visualizavam o percurso para chegar na escola, quais elementos eram destacados na fala de cada uma e quais as relações sociais apontadas pelas crianças, em diferentes perspectivas. Após, apresentamos, por meio do Google Earth, onde estava localizada a comunidade a qual a escola faz parte, trabalhando a ideia de pontos de referência, direção e sentido, utilizando os locais conhecidos das crianças e que apareciam no aplicativo.

A partir do texto “Onde está a Tia Verônica⁴?”, que apresentava a professora Verônica perdida, desafiamos as crianças a pensar em uma solução para a professora chegar à escola.

Na sequência, apresentamos um mapa, com o intuito de consolidar os aspectos de lateralidade e direção com as crianças. Por fim, propusemos a construção de um mapa ilustrativo em que as crianças deveriam desenhar o percurso que realizavam da sua casa para a escola, considerando os elementos existentes nesse caminho trilhado, sejam eles físicos ou naturais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados da experiência destacam-se: o aumento da atenção e interesse em participação, por parte dos alunos, com a utilização do Google Earth; a aproximação dos alunos com os conhecimentos, a partir do trabalho com a realidade, despertando inclusive a afetividade com a professora, no momento em que tinham que localizar onde ela estava; o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, envolvendo geografia e matemática, por meio da lateralidade e do senso de espaço; a interação e o debate acerca dos caminhos percorridos, os mais próximos e os mais longos, além dos principais pontos de referência da Comunidade..

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴ Verônica é a professora da turma e preceptora da Residência Pedagógica.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



A experiência foi enriquecedora, ao promover atividades envolvendo o lúdico e imaginário e oportunizar aos alunos que se localizassem geograficamente a partir da sua própria realidade, mobilizando habilidades de Geografia e Matemática e propiciando um trabalho interdisciplinar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Alfabetização e letramento. Mapa ilustrativo. Interdisciplinaridade. Educação do campo.

5. REFERÊNCIAS

CAMACHO, Rodrigo Simão. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho para compreender a realidade em que se vive. **R. Ens. Geogr.**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 3-35, jul./dez. 2011.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



PRODUÇÃO DE BIONARRATIVAS SOCIAIS (BIONAS): UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

**GT4 - Educação das infâncias, inclusão social, direitos humanos, movimentos
sociais e interculturalidade**

Mateus Gonçalves de Queiros Pena, Universidade do Estado de Minas
Gerais,

mateusgon2010@hotmail.com.

Laís de Souza Rédua, Universidade do Estado de Minas Gerais,

lais.redua@uemg.br.

As bionarrativas sociais vão para além dos relatos de uma vivência pessoal ou fantasiosa em torno de algo ou alguém. As BIONAS, popularmente dizendo, têm tomado e ganhado forma no cenário educacional, sobretudo da formação de professores, a partir do projeto Observatório Educação para a Biodiversidade (PROFBD) financiado pelo CNPq. A atividade principal do projeto foi promover eventos itinerantes, a caravana da diversidade, a qual passou por diferentes cursos de formação inicial docente. Com o desenvolvimento dos encontros das caravanas da diversidade, uma produção era proposta em gêneros textuais com potencial pedagógico para promover aproximação entre o conhecimento científico do tradicional, aproximando os sujeitos em formação, seus territórios, culturas e identidades da cultura científica (KATO, 2020).

Para Baptista (2014), “se observada a trajetória histórica da educação brasileira é possível inferir que o cientificismo nesse contexto tem relação direta com a pedagogia transmissiva [...]”. Nesse sentido, nos apoiamos nesse relato de experiência em um processo de formação que tem em vista a interculturalidade, em um espaço de ligadura entre o que é científico e o que é cultural/tradicional, ou seja, relacionando com as experiências dos sujeitos que estão em formação (BAPTISTA, 2014). Criando assim um espaço de conhecimento horizontal, onde não há neutralização de um do outro, mas sim complementação de conceitos e teorias,



desmistificando que outras matrizes de pensamento não são pertinentes ou apropriadas à formação educativa.

Tenho como objetivo apresentar meu processo de produção de bionarrativa social (BIONAS) durante a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ciências I do curso de Pedagogia. Essa experiência foi marcante para minha construção enquanto pedagogo e me motivou dentro do meu próprio processo de formação a partir da oportunidade de trazer à tona memórias e minha identidade em uma produção didática.

Em 2020 tive a honra e a oportunidade na disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ciências I de conhecer e desenvolver uma BIONAS. Apesar de não ter sido uma proposta dentro da caravana da diversidade, pois os eventos aconteceram em 2018 e 2019 (KATO, 2020), foi um momento único para minha formação. Desenvolvi uma BIONAS relatando minha vivência na zona rural, em específico, das minhas memórias e afetos com relação ao lobo-guará e a lobeira, partindo e utilizando o próprio lobo-guará como narrador da própria história, o “Juninho”. O personagem, apesar de ser um elemento da biodiversidade ele não é genérico, um animal qualquer. Ele foi eleito nessa produção para expressar minhas memórias e relação com o ambiente nesse contexto rural em que eu vivia, e mesmo não morando mais nesse território, as vivências ali e as relações estabelecidas com aquele ambiente influenciaram na minha construção pessoal. E que agora, elas tiveram espaço na minha formação profissional por um material didático-pedagógicos que possibilita formas de dialogar com outras memórias, territórios e identidades das crianças que trabalharei posteriormente como pedagogo.

As BIONAS, por serem uma ferramenta do tipo Recurso Educacional Aberto (REA) e na intenção de atingir outros grupos, decidi transverter o formato escrito, que foi publicado em um BLOG, em Braille e Podcast, buscando uma inclusão significativa e participativa.

A disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ciências I tem como foco preparar futuros pedagogos para abordar as ciências da natureza nas modalidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Muitas vezes, nessas disciplinas de campos do conhecimento específico ficamos preocupados com conceitos e aplicações dele na realidade escolar, e por vezes acabamos por



generalizar as relações das crianças com o ambiente. Ao generalizar e objetificar os fenômenos da natureza não consideramos as memórias, vivências e afetos que as crianças constroem com o meio ambiente, e assim, privamos esses sujeitos de participarem ativamente da sua formação. Segundo Baptista (2014, p. 34):

[...], o diálogo no ensino de ciências é uma relação de comunicação harmônica sobre os conteúdos de ensino que estão sendo trabalhados nas salas de aula, no sentido de que ocorrem oportunidades para a exposição dos argumentos e suas razões, sejam elas da cultura da ciência e/ou das outras culturas que se fazem presentes por meio dos estudantes.

Considerando as ponderações da autora, trazemos ao diálogo as intenções expostas por Kato (2020) no livro que decorre das produções de BIONAS do PROFBD, enfatizando que podemos tratar e ver as BIONAS como uma ferramenta didático-pedagógica de reflexão, que afeta tanto educadores quanto aluno em suas respectivas formações. À medida que enxerga o sujeito como elemento histórico e pertencente a um espaço, muitas vezes único, tornando-o fonte de conhecimentos, que necessitam ser canalizados, através de um propósito formativo.

Palavras-chave: Bionarrativas sociais (BIONAS). Interculturalidade. Pedagogia. Recurso didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Interações**, v. 10, n. 31, 2014.

KATO, Danilo Seithi (Org.). **BIONAS para a formação de professores de biologia: experiências no observatório da educação para a biodiversidade**. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

GT 5 - EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS, SÍNDROMES, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - EDUCAÇÃO ESPECIAL

Discute a formação de professores para o atendimento educacional especializado das crianças com deficiências, síndromes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva da Educação Especial, explora as políticas educacionais de acessibilidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.



AS MÚLTIPLAS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: CONTEXTO SOCIAL, HISTÓRIAS DE VIDA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Grupo de trabalho ou Simpósio: GT5 – Educação das crianças com deficiências, síndromes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - Educação Especial

Andrialex William da Silva¹

O processo de alfabetização compreende aprendizagens fundamentais ao estudante para a sua plena participação na sociedade em que vivemos e para o seu percurso de escolarização. Alfabetização, aqui entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética, desenvolvimento das habilidades de ler e escrever e compreensão do funcionamento social da língua escrita (SOARES, 2020). É preciso considerar que todas as crianças precisam e devem ter acesso a um ensino de qualidade da língua em suas mais variadas modalidades, considerando suas especificidades e suas demandas educacionais. A criança com Deficiência Intelectual (DI), em muitas circunstâncias é marginalizada no processo de alfabetização por conta do estigma da não-aprendizagem, considerando sua capacidade cognitiva, o que fragiliza sua escolarização e renega esse o sujeito com DI a um currículo empobrecido (FONSECA, 2016). Entretanto, é preciso considerar o potencial de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual e práticas pedagógicas que atendam as demandas específicas desses sujeitos. Nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo analisar os diferentes elementos que influenciam a alfabetização da criança com deficiência intelectual, considerando as suas experiências dentro e fora do ambiente escolar. O texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado. Metodicamente, a pesquisa se configura como uma investigação qualitativa, se enquadrando nos procedimentos de um estudo de caso. Observamos uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, durante seis meses, de uma escola filantrópica da cidade de Natal-RN. A turma contava com 16 alunos de 8 a 11 anos e uma professora de 43 anos, com 20 anos de experiência, à qual também foi entrevistada. Entre os estudantes, uma aluna com deficiência intelectual. Considerando o proposto por Soares (1985), entendemos que a alfabetização é um processo multifacetado, desta forma, considera as experiências do aluno e do professor, os materiais utilizados, as concepções de ensino que fundamentam a prática, o sistema a ser aprendido, o contexto social da escola e dos

¹ Graduado em Pedagogia (UFRN), mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: Andrialex@outlook.com



agentes envolvidos no processo, entre outros. Da mesma forma, quando consideramos o processo de alfabetização da criança com DI, precisamos ponderar essa complexidade e estar atento aos diferentes pontos fundamentais para o sucesso do aluno na aprendizagem do sistema de escrita e no desenvolvimento da leitura e da escrita. Para isso, consideramos três eixos fundamentais, dos quais discorreremos sobre eles, já apresentado os resultados do estudo: **a) Contexto Social:** no processo de alfabetização, é preciso considerar o ambiente social no qual o aluno está inserido (FREIRE; MACEDO, 2015). No que tange a criança com DI esse ponto se acentua, uma vez que ao se deparar com um contexto social que acredita no potencial de aprendizagem do sujeito e com familiares que investe esforço e tempo em sua alfabetização, contornando o estigma da não-aprendizagem instalado nos responsáveis da criança, muitas vezes por conta de frustrações encontradas no ambiente escolar, a alfabetização do sujeito deixa de ser uma utopia para ser um fato. É isso que encontramos no caso que investigamos, uma criança com suportes em seu contexto social que possibilitou seu avanço no processo de alfabetização. **b) Histórias de Vida:** nesse eixo, consideremos duas histórias que se inter cruzam para o sucesso da alfabetização, o da criança com DI, que ao participar de uma Educação Infantil que incentiva com contato com a língua escrita, tenho ganho qualitativos em seu processo de escolarização, inclusive no que diz respeito aprendizagem da língua escrita, e a da professora que a acompanha, que ao longo da sua trajetória acumulou experiências, que a levaram a ser sensível em sua prática pedagógica e conhecer um vasto repertório de materiais, estratégias e recursos para a alfabetização. Para além disso, temos uma professora que de fato constrói práxis aos moldes de Freire (2016), no qual pensa sua história docente com criticidade e reflexão. **c) Práticas Pedagógicas:** para além dos dois primeiros eixos, é necessária uma prática pedagógica sensível às demandas do aluno com DI, considerando seu potencial, mas respeitando suas limitações. Em nosso caso, a professora, antes de conhecer a deficiência estava disposta em conhecer sua aluna, entender como ela aprende, para então propor ações que considerassem suas especificidades. Por fim, evidenciamos que o estudo apresentando é um exemplo de prática exitosa de alfabetização da criança com DI, na qual é resultado de diferentes ações eixos colaborou para o sucesso do processo. Evidenciando, sobretudo, o potencial de aprendizagem do aluno com DI.

Palavras-chave: Alfabetização. Deficiência Intelectual. Histórias de Vida. Prática Pedagógica. Contexto Social.

REFERÊNCIAS

FONSECA, G. F. Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: Experiências e Trajetórias em



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



Tempos de Educação Inclusiva. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) –
Centro de Educação, UFRN. Natal. 2016.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P; MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SOARES, M. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo:
Contexto. 2020.

_____. As muitas facetas da alfabetização. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.
52, p. 19- 24, Fev. 1985.



AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DA PANDEMIA

GT5 - EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS, SÍNDROMES, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria José Campos Ferreira¹

Adriane Cenci²

A pandemia da covid-19 causou impacto no mundo inteiro e na área da educação não foi diferente. Dentre as medidas adotadas para conter a propagação do vírus, está o fechamento das instituições de ensino. Com isso, as rotinas dessas instituições necessitaram ser modificadas em decorrência da necessidade urgente do isolamento social, sem que pudesse haver planejamento prévio. Diante desse cenário, no qual as aulas presenciais precisaram ser interrompidas, o ensino remoto surgiu como uma alternativa para que as instituições escolares continuassem mantendo o vínculo com as crianças. Com a suspensão das aulas, alguns órgãos passaram a publicar documentos como forma de contribuir para a organização das secretarias e instituições de educação durante o período de aulas não-presenciais. Acreditando que independente de estarmos em um contexto de Pandemia, a educação das crianças público-alvo da Educação Especial não pode ser jamais negligenciada, buscamos nos documentos oficiais quais os encaminhamentos governamentais foram dados levando em consideração a necessidade de interações e mediações para o atendimento desse público, na Educação Infantil, dadas pelo MEC e pela secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Definimos como objetivo deste trabalho fazer um levantamento acerca da Inclusão Escolar, no contexto das políticas públicas nacionais, dando ênfase à Educação Infantil durante o período de ensino remoto. Neste texto optamos, assim como Mendes (2018), usar

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da UFRN. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância - NEI/ CAp/UFRN. E-mail: maria@nei.ufrn.br

² Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lotada no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação no Campus de Natal/RN. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da UFRN. Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Gestão Educacional pela UFSM, Mestre em Educação pela UFSM, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Tem seus estudos, pesquisas e atividades docentes ligadas à Educação Especial/Educação Inclusiva e a Psicologia Educacional, especificamente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. E-mail: adrianeenci@gmail.com



o termo "inclusão escolar" quando fizermos referência a política ou a escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, por entendermos que ainda se faz necessário recorrer às políticas públicas para garantir os direitos de acesso e permanência desses alunos dentro das instituições de ensino regular. Para alcançarmos nosso objetivo realizamos um estudo qualitativo de natureza descritiva (GIL, 2002), uma vez que busca descrever o que traz a legislação vigente e os documentos legais relacionando a inclusão escolar e a Educação Infantil no ensino remoto nas instituições de ensino regular durante a Pandemia da covid-19. Desse modo, a pesquisa toma como base a análise documental (GIL, 2002). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem enfatizando a atuação complementar ou suplementar nas turmas do ensino regular (BRASIL, 2008). Essa política orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, iniciando o acesso das crianças público-alvo na Educação Infantil. Um estudo realizado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) em parceria com o Cenpec Educação (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) traz um panorama da exclusão escolar antes e durante a pandemia. Ele aponta que as desigualdades sociais e a exclusão escolar no Brasil se agravaram. O acesso à educação é limitado por falta de recursos e políticas públicas, e assim, o Brasil figura nesse relatório como o país do mundo com o maior número de crianças sem acesso a orientação educacional após um ano de pandemia da covid-19. Dentre os documentos pesquisados para esse trabalho estão o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica lançado pelo Ministério da Educação cujo documento traz recomendações específicas para o retorno dos alunos da educação infantil e, alunos com deficiência; o Guia Prático para Gestores Educacionais: Estratégias de Aprendizagem Remota para Secretarias de Educação do RN em Tempos de Pandemia organizado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Norte (UNDIME-RN) e o "Documento Potiguar: Diretrizes para retomada das atividades escolares nos sistemas estadual e municipais de ensino do Rio Grande do Norte". Consideramos que apenas as políticas públicas não garantem a efetivação dos direitos de permanência e aprendizagem dos estudantes na escola, porém elas são necessárias para produzir desdobramentos nas práticas escolares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão Escolar. Ensino remoto. Políticas públicas

Referências:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.



_____. Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/GuiaderetornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.

RIO GRANDE DO NORTE. “Documento Potiguar” – “Diretrizes para Retomada das Atividades Escolares nos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino do Rio Grande do Norte”. NATAL, RN: SEEC- RN, 2020.

UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. Guia Prático para Gestores Educacionais: estratégias de aprendizagem remota para secretarias de educação do RN em tempos de pandemia. Elaborado pela UNDIME-RN, 2020.



UM INTERVENÇÃO COM PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO EM CONTEXTO CLÍNICO: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM ARTE EM MODELO HÍBRIDO

Larissa Guilherme Pessoa de Assis e Souza¹

Natália de Sousa Antunes²
Rivaldo Bevenuto De Oliveira Neto³

1. INTRODUÇÃO

O plano de ensino individualizado (PEI) é um planejamento com objetivos específicos, a curto e longo prazo, para alunos que apresentam demandas no processo de ensino e aprendizagem, muitos destes sendo público-alvo da Educação Especial. O PEI sinaliza os recursos pedagógicos direcionados às fragilidades e potencialidades da criança, focalizando na conquista de suas habilidades escolares. Esse processo precisa ser vivenciado em uma ação colaborativa, envolvendo os pais, os professores e outros profissionais que estejam acompanhando a criança, seja no espaço clínico ou escolar. Nesse prisma de análise, levando em consideração a importância do estudo e da formação em práticas inclusivas na educação da infância, este trabalho está vinculado a um curso de extensão promovido pelo Núcleo de Educação da Infância- NEI da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no segundo semestre de 2020. O curso, realizado de forma remota, contemplou a interface ensino de arte e práticas inclusivas na infância, sendo direcionado para profissionais da área da educação. Ao final do curso os cursistas foram orientados à realização de uma intervenção pedagógica implementando os conteúdos apreendidos na formação em suas respectivas salas de aula, ou espaços de atuação, em nosso caso, a clínica. Nesse contexto, a intervenção foi gestada em modelo híbrido, ou seja, a atuação foi mediada via meet e google docs e a intervenção foi realizada no contexto clínico de atuação das cursistas, de forma separada, com duração de 50 minutos, com os pacientes em questão. Por fim, houve a troca de experiências, observações e conteúdos identificados no contato com seus respectivos pacientes.

¹ Curso de Psicologia. Graduanda. UNI-RN. larissapessoa4483@gmail.com

² Curso de Pedagogia. Especialista. UFRN. Neuropsicopedagogaliaantunes@gmail.com

³ Curso de Pedagogia. Curso de Artes Visuais. Mestre. NEI – CAp/UFRN.
Rivaldobevenuto@nei.ufrn.br.



2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como objetivo geral, buscou-se realizar uma intervenção psicopedagógica com crianças com deficiência no contexto clínico/terapêutico com ênfase nas Artes Visuais. Em relação aos objetivos específicos, buscamos explorar a criatividade, a expressão de pensamentos e sentimentos, bem como desenvolver funções executivas como a atenção, memória e orientação espacial.

Como metodologia, realizou-se um diálogo de forma lúdica com os pacientes, questionando-os se conheciam ou se já haviam produzido uma mandala. Dessa maneira, apresentamos a mandala contando-lhes sobre sua história a estrutura, destacando os elementos da linguagem visual como linhas, cores e formas. Nesse fim, após a conversa, realizou-se a parte prática da atividade artística com a mandala, utilizando materiais como tinta guache (em cores variadas); papel colorido (picado previamente); pedaços de EVA coloridos; pincel; cola; lápis de cor ao alcance das crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade realizada com o paciente x, de 2 anos e 5 meses, foi desenvolvida na quarta-feira, 16/12/2020 pela manhã, em sua casa. Este tem o diagnóstico de Transtorno de Espectro do Autismo (TEA) de CID 10 - F84.1, apresentando atrasos no que se refere à linguagem, relação interpessoal e autonomia. Foi observado maior interação e vínculo terapêutico entre a Assistente Terapeuta (AT) e o paciente x, que apresenta comportamentos de esquiva. Durante a atividade, observamos também a diminuição de seu comportamento de controle. Por fim, registramos a alta magnitude de regulação que têm o manejo de tinta para o paciente x, ampliando seu contato para as cores e texturas, uma vez que este apresenta questões de hipersensibilidade sensorial.

A atividade de produção da mandala foi realizada com o paciente Y, de 9 anos, na quinta-feira, 17/12/2020 pela manhã, no horário do atendimento neuropsicopedagógico na clínica CEIT. O paciente tem diagnóstico de hidrocefalia CID 10 - G 91 e Epilepsia. Está em processo de análise de diagnóstico para TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Dessa forma, apresenta atrasos na aprendizagem devido ao excesso de tempo em internações para procedimentos cirúrgicos e clínicos. Sob nossa mediação, o paciente pode conhecer a história da mandala e reconhecer as formas geométricas de sua estrutura. Depois da conversa, a atividade foi realizada sem muita interferência da profissional. Enquanto produzia a



mandala, o paciente Y, demonstrou alegria e satisfação ao desenvolver o exercício, afirmando ter sido “o melhor dia da terapia”.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência incubiu-se de contribuir para a prática com crianças que possuem Necessidades Educacionais Especiais a partir do PEI, no contexto clínico. Diante do trabalho realizado foi possível perceber que o uso da Mandala fortaleceu o vínculo terapêutico e possibilitou avanços nas habilidades que foram tracejadas para a atividade da mandala, por meio do PEI. Nesse sentido, sua elaboração envolveu uma avaliação diagnóstica com os pacientes e diálogo com os professores e com as famílias das crianças. Sendo assim, concluímos que é necessário estudo, pesquisa e formação em práticas inclusivas, garantindo a permanência do PEI nos espaços escolares e clínicos, evitando que este caia em desuso. Nesse fim, aponta-se ainda que as duas crianças construíram reações positivas com a sessão a partir da afinidade desenvolvida com a atividade, dessa maneira, quando a aprendizagem é afetiva, torna-se mais fácil o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, encaminha-se que o trabalho terapêutico nesse contexto deve ter um PEI para que seja possível acompanhar o paciente, analisar seu desempenho e pensar em novas estratégias de ensino para que este consiga alcançar novas habilidades.

Palavras-chave: PEI. Clínica. Educação Inclusiva. Arteterapia.

REFERÊNCIAS

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. CID-10 : Classificação Internacional de Doenças. São Paulo : EDUSP, 1994, 1ª ed.

ARCURI, G. I. ; DIBO, M. Arteterapia e Mandalas uma abordagem Junguiana. São Paulo: Vetor, 2010.

GOLINELI, R.; SANTOS, W. A. (2002) Arteterapia na educação especial. Goiânia: Golineli & Santos.



APRESENTANDO ALGUMAS OPÇÕES DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM FOCO NA CRIANÇA COM TEA

Maria Gilnária Gomes Melo Silva

(Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
UERN, CAP/Patu)

E-mail: gilnariagomes123@gmail.com

Yure Coutre Gurgel

(Prof. Me. Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte – UERN, CAP/Patu)

E-mail: yurecoutre@yahoo.com.br

SIMPÓSIO 01 – Educação, criança, infância e desenvolvimento

RESUMO

Este estudo de caráter qualitativo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida enquanto trabalho final de conclusão do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. A mesma aborda uma discussão reflexiva sobre o uso da Tecnologia Assistiva atrelada ao AEE com foco em alunos autistas. O principal objetivo desse estudo foi, portanto, investigar a relevância da TA em duas escolas da rede pública estadual do município de Patu, Rio Grande do Norte. Com ênfase nos seguintes objetivos específicos: Refletir sobre a perspectiva de escola inclusiva e o uso da TA nas salas de AEE atrelado ao trabalho pedagógico com alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA); Dialogar sobre o avanço de políticas públicas no campo da Educação Inclusiva, frisando o uso da TA segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015); Apresentar alguns recursos assistivos de comunicação alternativa para auxílio do trabalho pedagógico com alunos autistas. Temos como embasamento teórico os estudos de: Galvão Filho (2009), Serra (2010), Bez e Passarino (2015), Godoy (1995) entre outros. É importante frisar que realizamos pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e aplicação de entrevista semiestruturada com a gestão, a coordenação pedagógica e com os profissionais que atuam no AEE das escolas pesquisadas. Os resultados obtidos nos permitiram averiguar a importância da Tecnologia Assistiva pelos representantes das duas instituições lócus de pesquisa, constando a satisfação com o trabalho que vem sendo desenvolvido no AEE com os alunos público alvo da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Autismo. Atendimento Educacional Especializado.

1. INTRODUÇÃO

No tocante a acessibilidade do espaço educacional, emerge a Tecnologia Assistiva (TA) considerada uma importante área tanto do conhecimento, quanto de



pesquisa que tem ganhado a atenção de estudiosos da área de inclusão. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) instituiu em novembro de 2006 o conceito de TA como uma área do conhecimento, que por sua vez, possui aspecto interdisciplinar, contemplando produtos, recursos, metodologias, estratégias, além de práticas e serviços.

Essa conceituação nos revela o quanto tais tecnologias oferecem diferentes possibilidades para o trabalho pedagógico com alunos autistas. Pensando nessa realidade, propomos a seguinte indagação: Como os profissionais do AEE percebem e vivenciam as possibilidades do uso da Tecnologia Assistiva com alunos autistas?

Esse estudo tem como objetivo geral investigar a relevância da Tecnologia Assistiva em duas escolas da rede pública estadual do município de Patu, Rio Grande do Norte. Como objetivos específicos buscamos: Refletir sobre a perspectiva de escola inclusiva e o uso da TA nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atrelado ao trabalho pedagógico com alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA); Dialogar sobre o avanço de políticas públicas no campo da Educação Inclusiva, frisando o uso da TA segundo a Lei Brasileira de Inclusão de 2015; Apresentar alguns recursos assistivos de comunicação alternativa para auxílio do trabalho pedagógico com alunos autistas.

Segundo Brasil (2015) está previsto legalmente, o direito à educação, a todas as pessoas que possuem necessidades especiais, assegurando a estas pessoas um sistema educacional inclusivo independentemente do nível. Uma vez que, tem se tornado frequente a matrícula de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, dessa forma se faz necessário repensar meios para oportunizar o ensino e aprendizagem desses alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo consiste em uma abordagem qualitativa, acreditamos que essa abordagem é a mais viável, para concretizar a investigação e melhor entender o objeto de estudo. Segundo Godoy (1995) os estudos qualitativos permitem



compreender o fenômeno a ser conhecido, tanto no contexto ao qual ocorre, quanto no que faz parte, mediante uma análise integrada.

Para tanto, 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 coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação [...] (GODOY, 1995, p.21).

É notório que atualmente estamos vivenciando um período dramático da história da humanidade, em decorrência da pandemia da Covid-19. Sendo assim, foi desenvolvido um estudo investigativo em duas Escolas (A e B), da Rede Pública Estadual, ambas localizadas no município de Patu/RN.

Tendo em vista esse momento atípico¹, não foi possível estabelecer um contato direto e presencial com tais instituições, já que, as escolas do município de Patu permanecem fechadas, funcionando remotamente desde 2020, sem previsão oficial de reabertura.

É importante ressaltar que o contato estabelecido com as escolas lócus de pesquisas ocorreram virtualmente, via *Whatsapp*² e *Gmail*³ a partir de diálogos e compartilhamento de arquivos, entre estes, o Projeto Político Pedagógico de ambas as escolas e algumas imagens. Mediante os contatos estabelecidos, acordou-se datas e horários para aplicação da entrevista com a gestão, com a coordenação pedagógica e com os profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado desses espaços.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentam déficits na comunicação, o que justifica as dificuldades de interação social com os demais sujeitos do seu cotidiano, segundo Bez e Passarino (2015) o contexto de

¹ Pesquisa iniciada em Abril e finalizada em Junho de 2021.

² Aplicativo para smartphones, que permite trocas de mensagens instantâneas, vídeos, documentos e muito mais.

³ É um serviço online de correio eletrônico, criado em 2004 pela empresa Google.



dificuldades de comunicação seja em nível de produção de oralidade ou pragmática e semântica da comunicação, implica na utilização de complementares, suplementares ou ampliadores de comunicação, para promover possibilidades de interação e desenvolver habilidades de comunicação. A Comunicação Alternativa (CA), como o próprio nome afirma, é uma alternativa para trabalhar a comunicação de uma forma direcionada, envolvendo recursos e técnicas que vão além da oralidade.

Em educação especial, a expressão comunicação alternativa e/ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodologias direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala. (BRASIL, 2004, p.4)

Os recursos de TA como a Comunicação Alternativa podem ampliar a autonomia de pessoas autistas, por possibilitar interagir com todos aqueles a sua volta através de recursos assistivos que podem facilitar o processo de inclusão no espaço escolar. Segundo Galvão Filho (2009) a Tecnologia Assistiva é todo e qualquer equipamento, sistema, adaptação, que seja capaz de contribuir para aquisição de autonomia da pessoa tanto com necessidades especiais, quanto de idade avançada (idosos). A TA engloba produtos de baixa Tecnologia e de alta tecnologia.

[...] Existem os produtos denominados de Baixa Tecnologia (low-tech) e os produtos de Alta Tecnologia (high-tech). Essa diferença não significa atribuir uma maior ou menor funcionalidade ou eficiência a um ou a outro, mas, sim, caracterizar apenas a maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais esses produtos são construídos e disponibilizados [...] (GALVÃO FILHO, 2009, p.156)

Nesse sentido, podemos refletir sobre estratégias de mediação pedagógica a partir da utilização de recursos de alta e de baixa tecnologia. Entre os produtos de alta tecnologia, que podem ser utilizados para a educação de indivíduos autistas,



podemos citar: comunicadores de voz, softwares para computadores, dispositivos móveis, sites para Comunicação Alternativa, entre outros recursos tecnológicos.

O Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de pessoas Autistas (SCALA), por sua vez, é um dos aplicativos tecnológicos gratuitos que pode dar suporte a educação de indivíduos com TEA. Segundo Bez e Passerino (2015), o programa foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que buscaram desenvolver um programa para dar suporte ao desenvolvimento da oralidade, visando apoiar os processos de inclusão na escola.

A primeira fase do programa SCALA iniciou em 2009, a segunda fase em 2010 e o lançamento do programa aconteceu em 2011. A primeira versão funciona no formato online e a segunda versão funciona em dispositivos móveis para sistema Android. Essa segunda versão conta com o Módulo Prancha e o Módulo História, vejamos as figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1 – Módulo Prancha versão Android para Tablets.



Fonte: BEZ; PASSERINO, 2015, p.15.

Figura 2 – Módulo História versão Android para Tablets



Fonte: BEZ; PASSERINO, 2015, p.16.

No Módulo Prancha (figura 1) é possível observar que o usuário pode ir montando a prancha comunicativa a partir das categorias: pessoas, objetos, natureza, ações, alimentos, sentimentos, qualidades, entre outras. A partir das categorias o autista pode montar frases ou comunicar ações que deseja realizar. Já no Módulo História (figura 2), é possível que a criança crie narrativas visuais utilizando imagens e sons, alterando o cenário da história, inserindo personagens, balões de fala e muito mais, pode-se perceber que o programa possui linguagem acessível e simples para facilitar o letramento e a interação da criança autista.



Entre os recursos de baixa tecnologia pra trabalhar a comunicação alternativa com indivíduos com TEA, podemos mencionar o sistema de comunicação por troca de imagens, que é uma expressão da língua inglesa *Picture Exchange Communication System* (PECS). De acordo com Serra (2010), o PECS foi desenvolvido para atender as dificuldades encontradas na tentativa de desenvolver a comunicação em crianças e jovens com autismo. Foi proposto por Bondy e Frost em 1994, nos Estados Unidos.

O PECS segundo Serra, tem como objetivo principal: “[...] ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação”. (2010, p.167) Podendo ser confeccionado com materiais de baixo custo, consistindo basicamente em cartões com uso de imagens, que simbolizam ações cotidianas que se almejam trabalhar com o autista, para que posteriormente o mesmo possa realizá-las autonomamente. A figura 3 mostra um exemplo de PECS, confeccionado a partir de imagens impressas, velcro, espiral de arame duplo, cola, tesoura e papel cartão.

Figura 3 – Exemplo de PECS artesanal



Fonte: Elaborado pela autora.

O álbum de PECS pode ser produzido pela família da criança autista, pelo professor, pelo profissional do AEE, entre outros. O intuito é estabelecer comunicação com a criança autista para que a mesma externar seus sentimentos, as ações que almeja realizar, os objetos que deseja tocar e assim por diante. Na imagem A, os cartões ilustrativos são sequenciados para formar a frase “Eu quero comer hambúrguer”, a medida em que a criança com TEA for se adaptado ao sistema de troca de figuras para se comunicar, a mesma autonomamente conseguirá criar frases, identificar pessoas do seu cotidiano a partir dos cartões.



Já na imagem B, podemos observar um demonstrativo de PECS, esses cartões podem ser confeccionado a partir de objetos do cotidiano da criança, alimentos que gosta de comer, imagem de familiares e amigos próximos, objetos escolares, ações diárias de cuidados de higiene e muito mais.

Na imagem C, temos uma proposta de rotina, com todas as ações e momentos programados para o dia a dia, essa proposta é pensada para que a criança tenha noção de tudo o que vai acontecer durante o dia, dessa forma minimiza-se a ansiedade da mesma. Inclusive pode-se montar uma rotina para cada dia da semana, organizando melhor o tempo para a realização de atividades semanais.

É importante frisar, que as ações ilustrativas como: escovar os dentes, organizar os brinquedos, pedir ajuda, entre outras tantas, vão variar de pessoa para pessoa ao qual for pensada, contudo os PECS são uma das alternativas de baixo custo, para trabalhar na criança com TEA sua autonomia e interação a partir da comunicação alternativa.

O decreto nº 6.571 de 2008 regulamenta as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é importante expor que, no Brasil as políticas públicas em Educação Especial passaram por vários impasses ao longo do seu percurso histórico, até se consolidar sob a perspectiva inclusiva, que até então conhecemos. Ter acesso à Educação Inclusiva é um direito legalmente assegurado a todos aqueles que compõem o público alvo da educação especial. Segundo Brasil (2008, p.2):

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação

Falar do AEE é falar de um universo de possibilidades, onde o aluno assistido experiência um serviço exclusivamente direcionado às suas necessidades, na busca por estimular competências, estimular aquisições, trabalhar a autonomia do aluno e muito mais.



O profissional que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais tem uma nobre missão, que é estar continuamente em um processo de investigação para identificar: Quem é o aluno e qual o contexto ao qual está inserido? Quais são suas necessidades? Que recursos pedagógicos podem ser usados para contemplar as necessidades do aluno com deficiência? Esses são alguns de muitos outros questionamentos oportuno a serem levantados pelo educador responsável por traçar o plano de atendimento aos alunos do AEE, uma vez que:

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008, p.1).

O atendimento que ocorre nas SRM, com alunos que possuem deficiência é ofertado no contra turno, não se opondo ao horário das aulas regulares, pela rede pública de ensino, ao qual este aluno está regularmente matriculado, em outras palavras:

O atendimento educacional especializado ocorre em horário oposto ao estabelecido pelo ensino regular, assim sendo, não o substitui; por ser complementar implica, necessariamente, num trabalho diferenciado [...] assim todo o atendimento pauta-se nas necessidades e particularidades do aluno, porém ambas (AEE e escola regular) precisam acontecer concomitantemente, uma vez que uma beneficia o trabalho da outra [...] (FERREIRA, 2016, p.286).

Corroboramos com as reflexões apontadas por Ferreira 2016, quando evidencia que o AEE é no entanto um trabalho diferenciado daquele desenvolvido na sala de aula regular. O profissional do AEE tem total liberdade para visitar a sala ao qual o aluno regularmente frequenta, podendo estabelecer uma parceria com o educador que acompanha o processo de alfabetização desse aluno, para orientar sobre alguns manejos com relação a didática a ser utilizada com o mesmo, como também participar de momentos de planejamento coletivo para melhor articulação de estratégias acessíveis.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A TA pode fortalecer a autonomia de alunos com deficiência, entre eles, os que possuem TEA, por permitir uma equiparação de oportunidade. Onde todos os educandos possam ter acesso a possibilidades de aprendizagens, sendo capazes de estabelecer conexões entre o conhecimento vivido e o estudado, por meio de ferramentas e materiais assistivos, que ampliam as possibilidades e diminuem as barreiras existentes no espaço escolar.

A escola, enquanto espaço colaborativo e inclusivo, deve primar pelo desenvolvimento pleno do indivíduo, sendo capaz de contribuir para o fortalecimento da formação cidadã, ética, intelectual e profissional de cada ser.

Constatamos que, nas duas instituições pesquisadas, os profissionais reconhecem a importância da utilização de recursos assistivos, enquanto meios para o enaltecimento da autonomia e da permanência de alunos autistas no ensino regular. Porém, não se trata apenas da oferta de recursos, é necessário também que exista o serviço, para garantir acessibilidade. É necessário investimento em formação continuada para que os educadores sejam instruídos a trabalhar com tais recursos.

Contudo, dentre as contribuições desta pesquisa, ressaltamos que este estudo revela a necessidade de perceber e vivenciar as possibilidades que os recursos assistivos podem favorecer, enquanto meios de enaltecimento do fazer pedagógico durante o Atendimento Educacional Especializado, como também no espaço escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Comitê de Ajudas Técnicas** (2006). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-de-ajudas-tecnicas>> Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **LBI: Lei Brasileira de Inclusão** Nº 13.146/15. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 30 de out. 2020.



BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm>

Acesso em: 20 de mai. 2021

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva:**

Apropriação, Demandas e Perspectivas. Salvador. 2009.

Godoy, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **RAE: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 1995.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. **Comunicação alternativa:** mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Editora da UPF, 2015. Disponível em <www.upf.br/editora/index.php/e-books-free/125-omunicacao-alternativa-scala> Acesso em 08 de mar. 2021.

SERRA, Dayse. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular: Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 163-176, 12 jul. 2010.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



OLHARES DA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

**GT5— Educação das Crianças com Deficiências, Síndromes, Transtornos Globais do
Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação - Educação Especial**

Raquel Mara Lopes Correia — Prefeitura de Natal (raquelmlcorreia@yahoo.com.br)
Maria da Apresentação Barreto — UFRN (apresentacao1@hotmail.com)
Adriane Cenci — UFRN (adricenci@gmail.com)

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência vivenciada por uma professora da sala de recursos, durante o período letivo de 2019, no atendimento educacional especializado com uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, do Nível III da Educação Infantil, num contexto de escola pública, localizada no município de Natal – RN. Norteadado com alguns aportes da Teoria Histórico-Cultural, o estudo visa partilhar o resultado da intervenção pedagógica, considerada exitosa, e, indicar caminhos para repensar a formação de professores e sua prática educativa. A experiência foi desenvolvida no chão da escola com desfechos que não se consubstanciam em finais de uma história, mas levam à proposição da ideia de que estudantes com transtornos ou deficiências são capazes de aprender e demonstrar os conhecimentos aprendidos de modo diferente do usual, utilizando rotas alternativas de desenvolvimento e aprendizagens. Como fundamentos teóricos destacam-se os trabalhos e estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores iniciados por Vigotski (2011, 2012) e, a correlação com os estudos posteriores de Mantoan (2003) abrangendo a formação e a prática educativa; também são considerados os escritos de Facci e Tuleski(s/d), Façanha e Fahd (2015, 2016), discutindo a constituição histórica das deficiências, possibilidades de desenvolvimento e a importância de se considerar o contexto cultural onde os processos educativos ocorrem. Na experiência, a docente se envolveu com o trabalho pedagógico junto a criança da educação infantil, analisou o que acontecia em cada sessão de atendimento, e buscou respostas para compreender o fenômeno gerador de resultados, registrando a ocorrência do potencial criador e imaginativo do discente, após intervenção, iniciada com música e fichas de comunicação alternativa para a elaboração da rotina do dia, seguida de contação de história com livro de literatura infantil e verificação da compreensão da temática apresentada. Os resultados revelaram que, apesar de aparente desinteresse pelo assunto, a criança que, circulava e corria pela sala, de maneira pouco atenciosa, surpreendeu a professora-observadora apresentando sua percepção sensível sobre o tema abordado, com repertório cinestésico, criativo e único, dentro do cenário de atendimento especializado, indicando potencialidades a cada intervenção que ia sendo desenvolvida. A experiência permitiu reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem voltados às crianças público-alvo da educação especial e à busca de caminhos alternativos para formação de conceitos e superação das barreiras na trajetória educativa. Tanto a prática docente



desenvolvida quanto os planejamentos diferenciados na busca de construção de rotas alternativas serviram para impulsionar o desenvolvimento do aluno. Por último, a experiência revelou que a perspectiva adotada pela docente em relação às singularidades dos alunos, às características das deficiências e às possibilidades de rotas para superação, compensações e mediações existentes nos diferentes modos de revelar conceitos e aprendizagens, foram importantes no processo de acompanhar o desenvolvimento da criança e seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave:

Atendimento Educacional Especializado. Teoria Histórico-Cultural. Inclusão. Educação Especial. Formação de Professores

REFERÊNCIAS

FACCI, Marilda Gonçalves Dias e TULESKI, Silvana Calvo. Da Apropriação da Cultura ao Processo de Humanização: O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Artigo em pdf. s/d.

FAÇANHA, Luciano da Silva; FAHD, Wilma C. Bernardo. A Educação Especial Inclusiva a partir da Defectologia de Vigotski. Revista Sul Americana de Filosofia e Educação. Número 25: nov/2015 - abril/2016, p. 113-133.

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

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. Obras Escogidas – V. Fundamentos de defectología. Madrid: Machado grupo de Distribución, SL., 2012.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2012.



“JOGO DA MEMÓRIA” COMO FERRAMENTA LÚDICA DE INCLUSÃO PARA OS EDUCANDOS SURDOS E OUVINTES

Grupo de trabalho ou Simpósio: GT2 - ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Thais Faustino Bezerra¹

José Wellington Macêdo Viana²

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o lúdico tornou-se um método de ensino-aprendizagem bastante utilizado no âmbito educacional, principalmente na perspectiva da Educação Inclusiva. Através do lúdico, é possível estimular diferentes áreas cerebrais relacionadas à aprendizagem, incluindo o emocional, os valores morais e sociais, visando auxiliar na formação interna e externa dos educandos no ambiente escolar e social (ESPINDOLA et al., 2017).

Dessa forma, o lúdico consegue perpassar o ambiente de exclusão dos educandos no momento do desenvolvimento das atividades educacionais, rompendo o método educativo tradicional que muitas vezes restringe a capacidade de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Neste contexto, o docente titular da sala de aula, juntamente com o educador auxiliar, precisam desenvolver condições que permitam facilitar o acesso dos aprendizes surdos ou ouvintes à construção de um aprendizado significativo, com o uso de recursos pedagógicos lúdicos e visuais, para ampliar o processo educacional em sala de aula (ESPINDOLA et al., 2017).

Sob esta perspectiva, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre o uso do jogo da memória como método educativo lúdico de inclusão no contexto escolar para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos surdos e ouvintes.

¹ Pós-graduanda em Educação Inclusiva e Especial: Ação Docente Especializada pela FAVENI. E-mail: thaisfaustino00@gmail.com

² Pós-graduando em Microbiologia pela FAVENI. E-mail: wellingtonmacedo1819@gmail.com

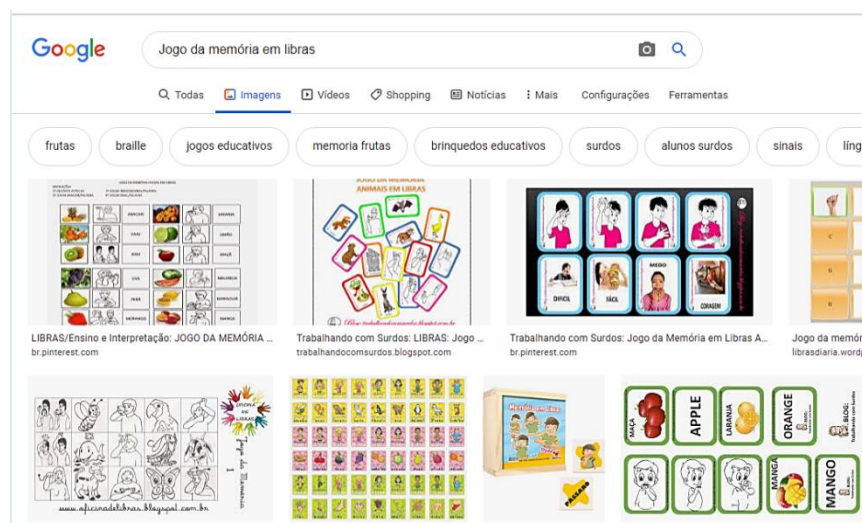


2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um levantamento bibliográfico, realizado no mês de janeiro de 2021, no qual buscamos artigos científicos das últimas décadas, em sites de pesquisa como o Google Acadêmico, que estiveram relacionados à temática de estudo em questão.

Em seguida, partiu-se para a pesquisa de atividades lúdicas utilizando-se o descritor “Jogo da Memória em Libras” no site de buscas “Google”. Com isso, apareceram diversos jogos relacionados à nossa temática de estudo, dando subsídios em prol da inclusão do processo de ensino-aprendizagem dos educandos surdos e ouvintes. A partir disso, selecionamos o Jogo da Memória (Figura 1).

Figura 1 – Atividades lúdicas.



Fonte: <https://www.google.com/search>

A busca por informações no site de pesquisa sobre o Jogo da Memória nos permitiu tomar conhecimento de um Blog com diversas atividades lúdicas para auxiliar o docente e os educandos (Figura 2). O Blog foi desenvolvido pelo professor “Edevaldo André Gabrielli”, que tem graduação em Educação Física, e especialização em Educação Especial e Libras.

Figura 2 - Blog “LIBRAS/Ensino e Interpretação”.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NEI

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



Fonte: <http://libraspatobranco.blogspot.com>

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das informações disponíveis na íntegra, associadas aos estudos pesquisados, destaca-se que o Jogo da Memória permite, de certo modo, a inclusão dos educandos e a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista trabalhar regras e valores na construção de uma sociedade que combata a exclusão, a segregação e a discriminação no âmbito escolar ou social (FERREIRA; MARTINS, 2007).

Desse modo, é fundamental a inserção do lúdico através da prática do docente, a qual se torna um convite para um aprendizado em conjunto entre os alunos, permitindo uma melhoria no processo de ensino (SILVA; BIANCO, 2020). A figura 3 a seguir representa o Jogo da Memória selecionado no Blog supracitado, que colabora para o processo educacional na vida de qualquer aprendiz.

Figura 3 – Jogo da Memória das Frutas.



JOGO DA MEMÓRIA FRUTAS EM LIBRAS

INSTRUÇÕES
1º RECORTE AS PEÇAS
2º JOGAR IMAGEM/SINAL/PALAVRA
3º JOGAR IMAGEM/PALAVRA
4º JOGAR SINAL/PALAVRA

		ABACAXI			LARANJA
		CAJU			LIMÃO
		KIWI			MAÇÃ
		UVA			MELANCIA
		PERÃ			MARACUJÁ
		MORANGO			MANGA

FERRI, JEFERSSON LUIZ - 2014

Fonte: <http://libraspatobranco.blogspot.com>

A partir desse jogo educativo, o docente pode desenvolver ações de interesse dos aprendizes, tais como levar frutas para sala de aula, montar uma salada de frutas, trabalhar a cor das frutas e formações das palavras, possibilitar os educandos observar as imagens pelo jogo e tenham o contato físico com elas e aprendam a comunicação dos sinais em libras. Além disso, permite desenvolver os aspectos linguísticos, cognitivos e afetivos entre os educandos surdos e ouvintes (SILVA; MOURA; DORZIAT, 2020).

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados acima, é possível sumarizar a importância do lúdico através do jogo da memória como ferramenta essencial de ensino-aprendizagem e também de inclusão para os educandos surdos e ouvintes. Espera-se que esta pesquisa teórica possa dialogar com futuros estudos científicos educacionais na prática para viabilizar o ensino-aprendizagem dos educandos surdos e ouvintes, assim como o método pedagógico do docente, através do lúdico, destacando-a como ferramenta de inclusão sócioeducacional em sala de aula.

Palavras-chave: Educandos. Educação Inclusiva. Jogo da Memória. Lúdico.

REFERÊNCIAS



ESPINDOLA, D. S. et al. Atividade lúdica para o ensino de ciências como prática inclusiva para surdos. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 485-497, 2017.

FERREIRA, W. B.; MARTINS, R. C. B. **De docente para docente**: práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus, 2007.

GABRIELLI, E. A. **Jogo da Memória das Frutas em Libras**. 2014. Disponível em: <http://libraspatobranco.blogspot.com/2014/06/jogo-da-memoria-frutas-em-libras.html>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

SILVA, G. A.; MOURA, S. R. W.; DORZIAT, A. Reflexões acerca das aproximações e distanciamentos nas relações educativas entre alunos(as) surdos(as) e ouvintes em uma escola municipal de João Pessoa-PB. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i2.9523. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9523>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SILVA, J. C. S.; BIANCO, G. Jogos didáticos: a formação educativa através de uma aprendizagem significativa e um currículo adaptado por projetos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e820997969-e820997969, 2020.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

GT 6 - EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS, MÍDIAS, TECNOLOGIAS, INCLUSÃO DIGITAL, ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO

Apresenta estudos e experiências relacionados à educação para as mídias e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no âmbito da formação docente e da educação de crianças no uso e/ou produção de mídias. Explora possibilidades mediáticas e tecnológicas para a prática do ensino remoto e do ensino híbrido.



(RE)APRENDER PARA ENSINAR: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O USO DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO PANDÊMICO

GT6 - Educação das infâncias, mídias, tecnologias, inclusão digital, ensino remoto e ensino híbrido:

Blenda Priscila Alencar da Silva¹
Giovana Carla Cardoso Amorim²

Utilizado em aspecto emergencial, o ensino remoto mudou a realidade, rotina e objetivos da Educação brasileira e trouxe diversos desafios para a continuidade e construção do ensino e aprendizagem. O Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, destacou como ponto chave, a necessidade de discussão sobre as adaptações, reorganizações e novos caminhos para a educação em busca de minimizar as perdas de aprendizagem de crianças e jovens durante este período. O professor, por ser o mediador do ambiente pedagógico, iniciou um processo de busca, adequação e compreensão por novas metodologias e recursos que contribuíssem com os atuais desafios educacionais. Como afirma o Documento Curricular Referencial do Ceará, o desafio da atuação docente é intencionalmente acolher e articular experiências das crianças e a sua própria, enquanto profissional da Educação Infantil, em um projeto educativo coletivo que valoriza e enriquece as aprendizagens no grupo (CEARÁ, 2019). E não apresentamos demasia ao dizer que este desafio teve sua dimensão ampliada no contexto do ensino remoto, já que o trabalho do professor se modificou inesperadamente e sem tempo cabível para assimilação e compreensão dos novos desafios. Através dessa perspectiva, delimitamos como objetivo do trabalho em tela identificar desafios e aprendizados vivenciados por professoras da educação infantil com o uso de tecnologias durante o ensino remoto. Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo baseando-se no método de análise textual discursiva utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado via Google Forms para descrever e interpretar informações, opiniões e vivências de trinta e sete professoras da rede pública atuantes na educação infantil do município de Amontada – Ceará. Utilizamos a análise textual discursiva por apresentar a possibilidade de novas compreensões a partir da unitarização, categorização e comunicação das informações coletadas com os professores participantes que atendem crianças de dois a cinco anos e onze meses. A pesquisa evidenciou que as professoras apresentaram interesse em buscar novos conhecimentos, estratégias e possibilidades para a viabilização do ensino remoto na Educação Infantil. Entretanto, não apresentavam formações específicas para usar as tecnologias para fins educacionais, e tiveram que

¹ Professora da rede pública do município de Amontada – CE. Pedagoga. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Docência da Educação Infantil. blenda_priscylla@yahoo.com.br

² Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN. giovanacarla@uern.br



construir seus significados ao mesmo tempo que já aplicavam em suas práticas. Lidam diariamente com diversos desafios como aspectos sociais e econômicos que afetam a participação nas atividades, preocupação com a falta de interações do ambiente escolar e como acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Professores. Educação Infantil. Ensino Remoto.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília. 2020

CEARA. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.



A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DURANTE O ENSINO REMOTO: A INTERDISCIPLINARIDADE EM ANÁLISE

GT6 - Educação das Infâncias, Mídias, Tecnologias, Inclusão Digital, Ensino Remoto e Ensino Híbrido

Bruna Kelly da Costa¹
E-mail: bruna.costta.21@hotmail.com

Tatiani Daiana Novaes²
:

Diante do contexto do ensino remoto, o presente artigo objetiva analisar materiais didáticos produzidos por professores, coordenadores, gestores e técnicos da Rede Municipal de Educação do município de João Câmara/RN, mais precisamente o material didático impresso, intitulado coletâneas, distribuídos para as turmas de 5º ano do ensino fundamental durante o período de atividades não presenciais. O interesse pelo objeto de estudo nasceu a partir de reflexões acerca das ações empreendidas durante a pandemia por profissionais envolvidos diretamente na produção de material didático impresso.

Isto posto, o presente estudo se alicerça na abordagem qualitativa ou naturalística, que, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 14), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar as perspectivas dos participantes. Por este motivo, o locus da pesquisa é a rede municipal de educação de João Câmara. O interesse pelo objeto de estudo nasceu a partir de reflexões acerca das ações empreendidas durante a pandemia por profissionais envolvidos diretamente na produção de material didático impresso.

À vista disso, iniciamos por observar o plano de ações da SMEC para as atividades remotas, a legislação vigente e o caminho traçado até a adesão às aulas remotas. Realizamos, para tanto, pesquisa bibliográfica que contemplou os seguintes descritores: produção de material didático; ensino remoto e interdisciplinaridade, em que pudemos dialogar com Rangel (2005), Bandeira (2009), Freitas (2009), Preti (2011), Moreira José (2008), Sommerma (2006), Lenoir (1998), Araújo (2013) e Zabala (1998).

Ademais, foi imprescindível trazer a voz dos sujeitos participantes do processo de produção. Assim, professores, coordenadores e técnicos foram escutados através

¹ Professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2015).

² Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018). Graduada em Letras Português Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002), especialista em Leitura de Múltiplas Linguagens pela PUC-PR (2004) e mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2007).



da aplicação de um questionário via *Google Forms*, em que receberam o link de acesso pelo *WhatsApp*. Posteriormente, foram analisadas as atividades produzidas e contidas nas coletâneas entregues aos estudantes do 5º ano, nos meses de novembro e dezembro, à luz da interdisciplinaridade, conceito defendido pela SMEC no seu plano de ação.

Após análise do processo de elaboração de coletâneas com sequências didáticas interdisciplinares pela SMEC de João Câmara que a partir da forma como as atividades foram organizadas, percebe-se uma fragilidade na transição de uma para outra, não havendo na prática uma sequência didática, mas, sim, uma justaposição de atividades que não dialogam entre si. Assim, percebe-se como positivo o diálogo com o tema proposto, no entanto, o próprio material traz evidências do processo de produção compartilhado, mas sem o diálogo necessário entre os profissionais e entre as disciplinas para ser caracterizado como sequências didáticas interdisciplinares.

Percebe-se ainda, que a interdisciplinaridade encontra na prática alguns obstáculos para se efetivar, apesar de ser quase consensual entre os profissionais envolvidos no processo de elaboração das atividades, a importância de relacionar o trabalho das diferentes disciplinas. Um dos apontamentos que se pode fazer é o de que o contexto de urgência não contou com uma sistematização do trabalho numa perspectiva de fato colaborativa.

As coletâneas produzidas tiveram responsabilidades compartilhadas e, assim como um trabalho em uma grande fábrica, em que cada um faz a sua parte sem conhecer o produto, não foi construído um ambiente propício que fornecesse aos profissionais responsáveis pela sua produção os instrumentos necessários de um trabalho interdisciplinar. Consequência, inclusive, de um sistema que segmenta os conhecimentos. Como afirma Morin (2003), “os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber” (MORIN, 2003, p. 15).

Ao se analisar as atividades contempladas na coletânea para o 5º ano, percebe-se que a maior parte das atividades foram reproduzidas de sites da internet. Logo, corresponder “ao solicitado”, seja na produção de um material didático ou não, não é uma tarefa fácil. Sendo assim, estamos diante de um momento crucial em que muitas práticas, inclusive a formação continuada, precisa ser assumida com responsabilidade pelos sistemas e redes em que estes profissionais atuam, com respaldo de atitudes concretas que dialoguem no mesmo sentido; faz-se necessária uma formação direcionada a práticas, de fato, interdisciplinares e que cooperem com as mudanças curriculares, didáticas, trabalhistas e pedagógicas que lhe são indispensáveis.

Palavras-chave: Ensino remoto. Produção de material didático. Interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento.
Tradução: Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.



ATUAÇÃO DA BIBLIOTECA VISCONDE DE SABUGOSA FRENTE AOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA DO COVID-19

GT 06 – Educação das infâncias, mídias, tecnologias, inclusão digital, ensino remoto e ensino híbrido

Milena de Macedo Barbosa Nascimento

UFRN / milenamacedo@nei.ufrn.br

Amanda Freire de Avíncola Viçosi Caetano

UFRN / amandafreire@nei.ufrn.br

O presente trabalho oferecerá um panorama das atividades desenvolvidas pela Biblioteca Visconde de Sabugosa no período da Pandemia do Covid-19. Essa biblioteca escolar está inserida no Núcleo de Educação da Infância da UFRN e pertence ao Sistema de Bibliotecas desta universidade. A biblioteca escolar tem como finalidade apoiar e dar suporte informacional ao projeto político pedagógico da escola, além de valorizar e promover a leitura como forma de empoderamento social. Dessa forma, ela é compreendida dentro da instituição escolar como espaço de contribuição para o desenvolvimento de habilidades informacionais. Os públicos-alvo da biblioteca são os alunos, pais e/ou responsáveis pelas crianças e os servidores da escola, no entanto, as atividades que serão relatadas aqui foram ofertadas, especialmente, para as crianças da turma 3 da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Ademais, procurando seguir todos os protocolos de biossegurança impostos pela vigilância sanitária, temos contribuído para minimizar ou impedir o vírus de circular entre os espaços e comunidade envolvida no contexto escolar. Assim, necessitando-se ajustar à atual realidade pandêmica, a equipe da biblioteca passou a fornecer informações por intermédio dos encontros virtuais e, posteriormente, com o ensino híbrido ampliamos nossas atividades aos encontros presenciais. Os eventos que eram desenvolvidos dentro da biblioteca foram adaptados a outros espaços e novos serviços foram criados especialmente para atender essa demanda. Por meio das práticas realizadas pela biblioteca, desenvolvemos uma observação participante, uma vez que as bibliotecárias integravam os encontros, realizando anotações e registros desses momentos. Dessa maneira, relataremos a forma encontrada pela Biblioteca para continuar atuando em tempos de isolamento social e levando informação, cultura e lazer para a comunidade de usuários. Nosso estudo será fundamentado teoricamente pelos dizeres de Campello (2009, 2012), Kuhlthau (2004) e Castelles (2010). Além disso, discutiremos sobre os desafios enfrentados pela equipe e os resultados alcançados com as atividades realizadas. O trabalho não parou, apenas foi



reestruturado para esse novo contexto. O acolhimento, interação e disseminação da informação continuaram sendo realizados com nossos usuários.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Pandemia. Ensino remoto. Ensino híbrido.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento Informacional:** função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. 79 p. (Biblioteca Escolar) ISBN: 9788575263907.

_____. **Biblioteca escolar:** conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 143 p. (Biblioteca escolar, 3) ISBN: 9788575265932.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2010. 698 p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 1) ISBN: 8521903294.

KUHLTHAU, Carol Collier; CAMPELLO, Bernadete Santos. **Como usar a biblioteca na escola:** um programa de atividades para o ensino fundamental. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 303 p. (Formação humana na escola, 4) ISBN: 8575260391.



ENSINO HÍBRIDO: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E INOVAÇÃO

GT6 - Educação das Infâncias, Mídias, Tecnologias, Inclusão Digital, Ensino Remoto e Ensino Híbrido

Larissa Micaela da Costa Medeiros¹

Este artigo vem apresentar reflexões sobre a importância do Ensino Híbrido para a formação dos alunos, ressaltando a importância de uma prática reflexiva e dinamizada. O objetivo é reconhecer o quanto a proposta híbrida melhora o processo de ensino-aprendizagem e faz toda diferença dentro da sala de aula e principalmente fora dela, correlacionando de forma direta a teoria e a prática. Nesse sentido, discutimos sobre a necessidade de formar educadores, que planejem e inovem em suas metodologias, se avaliando e focando na formação pessoal dos indivíduos. Essa escrita surgiu a partir da necessidade da educação de se reinventar em meio a uma pandemia. Nos embasamos em teóricos importantes que fundamentam a importância do ensino híbrido, dentre eles Moran (2015); Masetto (2000); Pretto (1999); dentre outros que compactuam dessas mesmas ideias. Tendo assim como intuito através deste levar os professores e alunos a enxergar as possibilidades ao invés dos desafios, tornando o caminhar em busca do conhecimento mais dinâmico e suave. Neste sentido, nas considerações finais ressaltamos a importância do Ensino híbrido e da prática reflexiva dentro e fora de sala e a diferença que isso faz, mostrando a

¹ Pós-Graduada do Curso de Neuropsicopedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Coordenadora pedagógica do município de Acari-RN;



necessidade de atividades contextualizadas que suscitam o pensar, a imaginação, a criatividade e a curiosidade dos educandos.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Professores. Prática e Possibilidades. Ensino-Aprendizagem.

Referências:

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4877/12589>

MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnooias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

_____ (2015). **Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje** . In: Bacich, Lilian; Neto, Adolfo Tanzi; Trevisani, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação . Porto Alegre: Penso.

PRETTO, Nelson. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Mai, Jun, Jul, 1999.



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO JORNAL CMEI FANQUINHA EM JOÃO CÂMARA/RN

GT6 - Educação das infâncias, mídias, tecnologias, inclusão social, ensino remoto e ensino híbrido.

Claudia Juliette do Nascimento Araújo Maia¹

Miriam Libório de Souza Macêdo²

Maria Girlene Noronha de Lima³

O presente trabalho objetiva a análise da experiência pedagógica do Jornal do CMEI Fanquinha, uma estratégia de ensino desenvolvida no ensino remoto emergencial com as crianças da creche no ano letivo de 2020. A iniciativa visou a garantia do direito à educação pública e de qualidade às crianças da primeira etapa de ensino da rede municipal de João Câmara, Estado do Rio Grande do Norte. Para dar conta do estudo, faremos uma discussão sobre a etapa da educação infantil e suas especificidades no formato do ensino remoto emergencial, evidenciando o contexto de surgimento do jornal no cenário do ensino remoto emergencial no município de João Câmara/RN. Nossa fundamentação teórica contempla autores como Kramer (1989), Freire (1983), Oliveira (2011), Gonzalez-Mena (2015), Mafra et al (2020), e Rego (1995). Trata-se de um estudo de caso com caráter qualitativo, que toma como base empírica as edições produzidas do Jornal do CMEI Fanquinha e os relatórios anuais dos professores envolvidos na proposta com as devolutivas dos alunos. Esperamos que a apresentação e análise da experiência possa contribuir com a prática pedagógica das demais redes de ensino nesta etapa da educação básica durante o ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Jornal; CMEI Fanquinha; Estratégia de Ensino.

REFERÊNCIAS

¹ Professora da Educação Infantil do CMEI Fanquinha. Mestra em Ciências Sociais; Especialista em Gestão da Educação Municipal; Especialista em Robótica Educacional; Graduada em Pedagogia; Graduada em Ciências Sociais; Técnica em Multimeios Didáticos. E-mail: claudiajuliette@hotmail.com

² Coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de João Câmara. Especialista em História Geral do Brasil com Ênfase em Ensino Superior; Graduada em Pedagogia. E-mail: macedomiriam32@gmail.com

³ Coordenadora Pedagógica do CMEI Fanquinha. Especialista em Educação e Linguagem; Graduada em Pedagogia. E-mail: girlenenoronhamaria@gmail.com



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

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil.** Porto Alegre. AMGH. 2015.

KRAMER, Sônia. **Com a Pré-Escola nas Mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo. Ática. 1989.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo. Cortez Editora. 2011.

PAUGAM, Serge. **A Pesquisa Sociológica.** Petrópolis. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2015

PREFEITURA DE JOÃO CÂMARA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano de Trabalho de Atividades Não Presenciais.** João Câmara. 2020.

PREMEBIDA, Adriano; MEDEIROS, Alexandre da Silva; CARVALHO, Ana Paula Comin; SALIANI, Cristian Jobi; NEVES, Fabrício Monteiro; SERÁFICO, Marcelo; SILVA, Rosimeri Aquino; OLIVEIRA, Vinícius Pereira. **Pesquisa Social.** Curitiba. Editora Intersaberes. 2013.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e relatos:** a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. 1995. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRN. Natal. 1995.

RONDINI, Carina Alexandra Rondini; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. In: **Educação Interfaces Científicas.** v.1. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085> Acesso em: 10 mar. de 2021.

SILVA, Marta Regina Paulo. MAFRA, Jason Ferreira. **Paulo Freire e a Educação das Crianças.** São Paulo. BT Acadêmica. 2020.



ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

GT6 - Educação das infâncias, mídias, tecnologias, inclusão social, ensino remoto e ensino híbrido.

Christiane Ferreira Duarte¹
Luzia Daniele da Silva Araujo²
Raquel Gomes da Silva³

Esse trabalho é um relato de experiência, desenvolvido numa escola da rede particular de ensino no município de Natal, Rio Grande do Norte, que oferta os três níveis da Educação Básica. Com a pandemia, os professores foram desafiados a vivenciar um novo contexto educacional, com isso a escola disponibilizou formação sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's). Os desafios com a adaptação ao ensino remoto evidenciaram as dificuldades com a elaboração dos materiais pedagógicos, a utilização das tecnologias, a interação e socialização com as crianças, os impactos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. O presente relato buscou analisar os desafios enfrentados pelas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental diante do ensino remoto, considerando, as implicações no processo de aprendizagem, o desenvolvimento da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização e a comunicação entre aluno e professor. Para realizar esse trabalho aplicamos um questionário semiestruturado com 08 questões para 05 professoras, todas pedagogas, e 2 professoras licenciadas. O estudo buscou conhecer os desafios enfrentados pelas professoras que tinham mais de 5 anos de experiência no ensino presencial e observar como elas se adaptaram e quais foram os benefícios para a educação durante esse processo e a partir daí conhecer as novas possibilidades do ensino remoto com o auxílio das TDIC's. Como resultados evidenciamos que as professoras não tinham formação adequada para trabalhar com ensino remoto, bem como, as dificuldades no fortalecimento da autonomia das crianças e no processo de consolidação das aprendizagens.

Palavras-chave: Educação. Ensino Remoto. Aprendizagem.

¹ Mestre em Educação - UFRN, chriseduarda@gmail.com.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Pitágoras - UNOPAR, luziadaniele06@gmail.com

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, kellgs05@gmail.com;



1. INTRODUÇÃO

No dia 17, do mês de março de 2020, o Estado do Rio Grande do Norte publicou o Decreto N° 29.524, que determinava a suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada de ensino, como medida de segurança e em caráter temporário e emergencial para a prevenção do contágio pelo SARS-Cov 2 (COVID-19). Tendo em vista, o quadro pandêmico instaurado em todo o mundo, percebeu-se que o setor educacional foi diretamente impactado e sofreu grandes dificuldades.

Com o início das aulas remotas foram observadas algumas dificuldades como a utilização das TDICs. É de suma importância que haja formação continuada para capacitar os profissionais da educação, Segundo Moran (2006), que tanto os professores, quanto a instituição e classe utilizem todas os recursos possíveis nesse processo ativo de aprender pesquisando, assim como, compreender as dinâmicas tradicionais e as dinâmicas inovadoras, integrar a escrita com o audiovisual, o texto sequencial com o hipertexto, como também, o encontro presencial ou remoto.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No que se refere aos procedimentos, esse estudo foi classificado como relato de experiência, tendo em vista, que objetiva discutir como os desafios advindos da educação remota em tempos de Covid-19 interferiram no processo de ensino e aprendizagem.

Para obter os resultados referente à problemática apresentada neste relato de experiência foi realizada uma pesquisa na abordagem quali-quantitativa, mediante um questionário semiestruturado com 7 perguntas objetivas e 1 discursiva. Foi aplicado a 7 professoras, sendo 5 pedagogas e 2 licenciadas que atuam no 1° ano do Ensino Fundamental.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO



As dificuldades mais recorrentes no ensino remoto apresentada pelas professoras são: as situações lúdicas de aprendizagem com 42,9%; o desenvolvimento da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização com 42,9%; a comunicação entre aluno e professor com 28,6%; a interação com os colegas em sala de aula com 57,1%; a adaptação ao modo remoto com 28,6%; o processo de consolidação das aprendizagens anteriores com 28,6%; e 85,7% dificuldades com o fortalecimento da autonomia dessas crianças. Já as dificuldades enfrentadas nas aulas remotas, foram a elaboração do material pedagógico que se destacou com 71,4%, e com 57,1% o uso da tecnologia e a interação com os alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de relatar uma experiência com o corpo docente do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular que optou por dar aulas remotas durante esse período de pandemia do Covid-19, estas pesquisadoras analisaram os desafios enfrentados pelos professores no decorrer das aulas remotas, bem como, a necessidade de se adaptar às TDICs, e o processo de desenvolvimento das crianças.

Vale salientar que o ensino nunca mais será como antes, pois a pandemia, permitiu que o ensino tivesse uma nova perspectiva que instigou os profissionais da educação a enfrentar e buscar novos métodos de ensino, novas ferramentas de avaliação, e os alunos estão vivenciando novas formas de aprendizagem que permite com que eles consigam se adaptar às duas formas de ensino, tanto a presencial, quanto ao ensino remoto.

O ensino remoto provocou mudanças e impactos significativos para os docentes, pois os professores adaptaram-se rapidamente e desenvolveram seus planejamentos e métodos conforme a necessidade iminente de isolamento social. Essa experiência que a humanidade vivencia permitiu que todos pudessem se reinventar, conhecer um novo estilo de vida e ensino e transformar os desafios em novas possibilidades.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



5. REFERÊNCIAS

MORAN, José Manuel. Masetto, Marcos Tarciso. Behrens. Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus. 2000. - (Coleção Papirus Educação). 10ª Edição, 2006. p. 50.

NORTE. Diário oficial do Rio Grande do. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489. Acesso em: 27 jul 2021.



FESTA JUNINA ON-LINE: RELATO DE UMA VIVÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAP/UFAC

GT 06 - Educação das infâncias, mídias, tecnologias, inclusão digital, ensino remoto e ensino híbrido

Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos¹

A pandemia de Covid-19 trouxe novos desafios à prática docente e aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Infantil em relação ao apoio familiar no ambiente virtual. Some-se a isso a questão da desobrigatoriedade nesta etapa quanto ao cumprimento da carga horária de 800h, conforme Parecer MEC nº 5/2020, que contribui para perpetuar desigualdades de acesso e desconfigurar conquistas alcançadas. Surgem questionamentos sobre como desenvolver um trabalho adaptando a vivência de experiências ao contexto do ensino remoto. Uma das alternativas encontradas para reinventar a prática pedagógica docente em meio ao universo pandêmico e ao peso das desobrigações legais foi a vivência de experiências associadas à cultura popular das festas juninas. Para tanto, realizou-se a organização didático-pedagógica das aulas em uma sequência didática denominada *Festa junina on-line*, com as crianças na turma do pré-escolar II do Colégio de Aplicação da UFAC. Ao adotar tais procedimentos, os objetivos do trabalho foram ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem e dobradura, criando produções bidimensionais; manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, associados ao campo e à festa junina; demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta, reconto de histórias e atividades artísticas; e criar movimentos na dança da quadrilha. O estudo das festividades juninas como parte do ideário da cultura popular, envolve a acepção de tudo o que pode ser aprendido na vida em sociedade, desde o uso dos mais diversos instrumentos até práticas na vivência diária dos sujeitos (BURKE, 2005). A cultura popular é parte do patrimônio cultural do povo brasileiro e a festa junina faz parte desse acervo. A relação das crianças com a cultura da tradição popular é mediada socialmente, e na festa junina se dá pelas práticas educativas entre professora e famílias (MELLO, 2010). A brincadeira e jogos em ambientes digitais precisam fazer parte dessa proposta de vivências feita pela educadora, pois também são elementos motrizes para o desenvolvimento infantil ao permitir que possam vivenciar regras e socializar-se (SILVA, 2016). No contexto do ensino remoto a prática docente precisou ser reinventada contribuindo para criação de novos saberes e

¹ Professora EBTT. Mestre em Letras, Linguagem e Identidade. Colégio de aplicação da Universidade Federal do Acre.



identidade profissionais (TARDIF, 2002). A ressignificação da prática docente passou por caminhos para adequar-se ao contexto do ensino remoto e nesse que-fazer, saberes e identidade profissional foram se refazendo (TARDIF, 2002). Nesse sentido, a professora como parceira mais experiente contribuiu para a apropriação de elementos da cultura junina pela vivência de atividades on-line pelo *Google meet*, durante a sequência didática, tais como: rodas de conversa; contação de histórias; escuta de canções e som de instrumentos como a sanfona; construção de quebra-cabeças; brincar com jogos digitais na plataforma *liveworksheets* e no aplicativo *Make it*; ensaios assíncronos e síncronos de quadrilha apresentada pelas crianças e suas famílias. No encerramento das atividades, além de bingo alfabético on-line e degustação de comidas típicas da festa, evidenciou-se o papel da cultura e do brincar em ambientes digitais como possibilidades para o desenvolvimento infantil. Assim sendo, o trabalho com a festa junina de forma on-line, como manifestação de parte da cultura que compõe a tradição popular brasileira, a partir da interação entre professora-alunos-famílias, constitui-se elemento que contribuiu para o desenvolvimento das crianças que estão em idade pré-escolar e forma de democratizar o saber e o sentir o mundo pela via do virtual. E, para a prática docente, o trabalho on-line com a cultura, constituiu-se numa forma de reinvenção de saberes e fazeres na conformação do ser professora (TARDIF, 2002). A reinvenção de vivências de práticas culturais como as da festa junina permitiu a inserção das crianças com tais conhecimentos, ampliação de seus saberes-fazeres e de sua capacidade de se reinventar e produzir cultura, seja por meio da interação entre os próprios pares ou entre adultos e professora. Ao participar das atividades propostas, novos sentidos foram dados à cultura brasileira da festa junina, embora em contexto virtual. Por tal caminho, o relato da vivência se transforma em uma ação epistemológica e pedagógica para intervir pela linguagem virtual e real praticada por alunos, professora e família.

Palavras-chave: Festa junina. Cultura popular. Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5/2020**. Brasília: DF. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005. Disponível em: <https://www.portalconservador.com/livros/Peter-Burke-O-Que-e-Historia-Cultural.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- MELLO, Suelly A. Implicações de Vigostki para a Educação Infantil. In: MENDONÇA; Sueli G. de L.; MILLER, Stela. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2010.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



SILVA, Suzany G. **Jogos educativos digitais como instrumento metodológico na Educação Infantil**. 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_4.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

GT6 - Educação das infâncias, mídias, tecnologias, inclusão digital, ensino remoto e ensino híbrido.

Maria Clara Castro de Melo¹

Soraya Marciana de Amorim Josino Barbosa²

1. INTRODUÇÃO

Recentemente, a educação brasileira enfrentou uma brusca transformação e readaptação das suas práticas pedagógicas, frente ao isolamento social em decorrência ao covid-19, coronavírus, que demandou o afastamento de pessoas de maneira efetiva, em que as escolas e muitos estabelecimentos não essenciais, pararam de funcionar, até que a situação fosse controlada.

Nesse contexto, os profissionais da educação, precisaram, se reinventar, pensar em estratégias emergenciais, para lidar com a pausa nas aulas presenciais e elaborar um novo planejamento, que desse continuidade ao processo de ensino, sem interferir negativamente na aprendizagem da criança.

Uma nova rotina de estudos e de aulas foram planejadas, reconstruindo caminhos, aprendendo a lidar com a inovação, e ressignificando práticas. É notável que essa mudança não foi fácil, pois, se trata de um grande desafio para a educação básica, tornar a tecnologia o único caminho para conduzir essa nova demanda.

No entanto, a desigualdade econômica no Brasil é uma realidade, e nem todas as instituições de ensino, bem como as famílias dos alunos, possuem ou dispõem de ferramentas apropriadas para esse formato de ensino imediato e também temporário.

¹ Professora da Escola Madre Fitzbach mantida pela ONG ADOTE – Natal/RN

² Professora da Rede Municipal de Educação de Natal/RN



Com tudo isso, mesmo com todas as dificuldades e incertezas, os professores tanto dos anos iniciais do ensino fundamental, como os da educação infantil, tiveram que se adequar a essa necessidade.

O objetivo dessa pesquisa, é apontar de forma qualitativa, a maneira que os profissionais da educação básica lidaram com essa nova forma de aprendizagem, refletindo sobre os desafios e as possibilidades desse recente trajeto.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No atual contexto, a ação dos professores precisa ser cada vez mais inovadora, quebrando com o tradicionalismo, refletindo sobre a forma com que estão trabalhando em sala de aula, e como se tornará sua práxis em tempos de pandemia, em que a tecnologia é sua principal ferramenta.

Dessa forma, “falar de inovação é falar de formação de atitudes, destrezas e hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos, criar climas construtivos, etc.”. (TORRES, 2000, p. 10)

No caso do isolamento social, a mudança de hábitos tornou-se uma realidade, as crianças e os professores, ficaram em casa, e para driblar essa situação, os profissionais da educação necessitam possibilitar um novo direcionamento ao processo de ensino e aprendizagem, utilizando plataformas e o ensino a distância de forma mais criativa, efetiva e afetiva. Com isso, o primeiro passo para essa inovação acontecer, é tornar o professor um pesquisador, conhecendo novos caminhos, e contribuindo para uma prática mais segura e sistematizada.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo
buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei,
porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando,
intervento, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o
que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE,
1996, p. 32)

Durante esse afastamento devido ao covid-19, além de pensarmos na continuidade das aulas, fomos levados a refletir sobre a convivência com o próximo, sem o contato físico, tão característico da nossa cultura, e como isso vai afetar a relação do aluno, com o professor, visto que é um laço que demanda muita segurança e confiabilidade.

O mais importante é a credibilidade do professor, sua capacidade de estabelecer laços de empatia, de afeto, de colaboração, de incentivo, de manter o equilíbrio entre flexibilidade e organização (MORAN, 2000, p. 55).

Para que as trocas continuem acontecendo, é essencial que o professor, antes de promover uma aula com grandes conteúdos, considere a afetividade e o laço significativo com o educando.



Diante da necessidade do uso de ferramentas tecnológicas inovadoras, encontramos profissionais em que, para eles, lidar com a tecnologia é um entrave, um grande desafio, mas que precisa ser superado, pois, é necessário acompanhar a maneira que o mundo vai se globalizando.

Para Daley (2012), “(...) serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever linguagem multimidiática”, visto que o momento que estamos enfrentando, com o isolamento social, foi significativo para o avanço da tecnologia, contudo, insere a escola à frente de um conflito, pondo a incerteza do preparo educacional.

Assim, em tempos de isolamento social, é imprescindível que os educadores, reelaborem suas competências e habilidades, para uma educação a distância, mesmo que temporária, mas, que agreguem essa prática ao longo das suas vivências.

O professor precisa hoje adquirir o domínio da competência da gestão dos tempos a distância. O que vale a pena fazer pela internet que ajude a melhorar aprendizagem, que mantém a motivação, que traga novas experiências para classe, que enriquece o repertório do grupo?
(MORAN, 2000, p. 61)

Dessa maneira, independente de isolamento social, a habilidade com as mídias, tecnologia e inovações, deve fazer parte da prática do professor, e nesse caso, ela está sendo muito utilizada.

Por isso, quando o isolamento social não fizer mais parte do cenário pandêmico, as escolas receberão de volta alunos que, mesmo na educação infantil, tiveram contato com essas novas propostas educacionais, sendo fundamental readaptar as salas de aula concretas com esse tipo de metodologia.

Devido a pandemia, pelo covid-19, a suspensão das aulas foi abrupta, causando incertezas e questionamentos, os professores por sua vez, foram convocados a elaborar atividades que atendessem às novas demandas. Dessa maneira, essa é uma pesquisa qualitativa para compreendermos e discutirmos sobre o impacto do isolamento na educação, bem como, em relação a atuação dos professores nesse contexto.

Para isso, foram feitos questionários de forma online, para professores da educação básica, mais precisamente para os que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental de sete a onze anos. Os envios dos questionários foram feitos através do google forms, composto por oito questões relacionadas a atuação dos professores nesse recente formato educacional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, nem todos os professores estão preparados para esse uso da tecnologia de forma tão direta, no seu trabalho pedagógico, muitos se assustam por achar que vai muito além da sua realidade. Pode-se constatar que a educação a



distância é algo consideravelmente novo para a educação básica, no entanto, algumas tecnologias que a massa populacional já faz uso, como aplicativos de mensagens, podem ser muito bem utilizadas.

Quando percebemos um certo despreparo, por parte de alguns professores, é notável que se faz cada vez mais necessário a continuidade da formação desses profissionais. Pois, quando estamos frente a um desafio devemos ser motivados a buscar superá-lo da melhor forma, e a pandemia proporcionou um inquietamento nos professores, no sentido de despertar para receber o novo, conhecê-lo e enfrentá-lo.

No que diz respeito às escolas dos professores que responderam ao questionário, nem todas possuem ferramentas tecnológicas apropriadas para a inserção da tecnologia do trabalho do professor, principalmente aqueles de escolas públicas, o que gera um impasse, pois, muitos não possuem condições de terem seus próprios materiais e acabam dependendo do que a escola pode oferecer, tendo assim seu trabalho limitado.

Alguns professores responderam que já chegaram a utilizar ferramentas tecnológicas em suas aulas, porém ainda possuem dificuldades em lidar com as novas tecnologias, o que é muito comum. Podemos observar também que foi quase unânime a resposta dos professores sobre como o aplicativo whatsapp facilitou o contato diário com as famílias e alunos, e que em muitos casos foi a única maneira de interação com a turma, visto que as famílias não possuem condições de ter aparelhos celulares que suportem muitos aplicativos.

Nas respostas do formulário, foi mencionado que nesse período de aulas remotas foi necessário que para oferecer um melhor suporte pedagógico a esse novo formato, muitos professores tiveram que investir em aparelhos tecnológicos melhores e mais modernos que atendessem as necessidades atuais, assim como melhorar a velocidade da internet da casa do professor.

O contexto social da criança, por sua vez, é um ponto muito importante a considerar nesse processo, que foi apontado por alguns professores no questionário, pois, nem todas as famílias são midiaticamente letradas ou não possuem condições financeiras e aquisitivas para possuir ferramentas tecnológicas como um aparelho celular com internet.

Isso afeta diretamente no processo de aprendizagem das crianças, tendo em vista que precisam da presença da família agora mais que nunca, para a realização das atividades fora da escola presencialmente, pois as famílias passaram a ser a principal ponte de contato da escola com o aluno.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando um ano bastante atípico, com tantas dificuldades da continuidade do trabalho professor no sentido de que muitos não possuíam segurança em lidar com a tecnologia, viu-se a necessidade desses profissionais buscarem uma



formação continuada que oferecesse subsídios para agregarem conhecimento a essa nova realidade prática.

Constata-se assim, que o professor é um constante pesquisador, pois, diante dos desafios diários que permeiam a prática pedagógica, a pesquisa se coloca como um mecanismo de busca para a resolver e facilitar as demandas nesse processo de erros e acertos.

No entanto, o trabalho do professor não se faz sozinho, principalmente em tempos de aulas remotas, mostrando o quanto é imprescindível a presença da família como figura que auxilia o processo de aprendizagem, pois é através dela que os professores conseguem estabelecer o vínculo com os alunos, já que muitos alunos não tem idade para ter um celular particular deles, ou só existe um aparelho por família.

Nesse contexto atual, o olhar sensível do professor continua sendo um diferencial para o trabalho pedagógico, pois nem todos os alunos possuem condições de acompanhar as aulas remotas, por isso é preciso que o professor compreenda a realidade de cada aluno e estabeleça estratégias para incluir a todos.

É notável o impacto que essa pandemia causou na vida das pessoas, e no que diz respeito a educação foi um período de mudanças, dificuldade, inovação e aprendizagens, que ficarão marcadas na vida dos professores como também na dos alunos, impacto esse que vai perdurar por bastante tempo em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Professores. Desafio. Tecnologia.

REFERÊNCIAS

DALEY, E. **Expandindo o conceito de letramento.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, J. M. (2000). **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M. & MASETTO, M. T., & BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas (SP): Papyrus.

TORRES, Vladimir. **Planejamento de uma aula com uso de computador como recurso multimeio.** Tecnologia Educacional, v. 29, n. 150/151, p. 38-41, Rio de Janeiro, jul./dez., 2000.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções





KIT DA SAUDADE: A ESCOLA ESTÁ AQUI

GT 6: Educação das infâncias, mídias, inclusão digital, ensino remoto e ensino híbrido

Milena Alves Teixeira¹

Rochelly Veruska Pereira Costa²

A experiência relatada ocorreu com crianças de 2 e 3 anos, das turmas de creche do Centro Infantil Municipal Francisca Reinaldo de Oliveira Fernandes, localizado no município de Parnamirim/RN, em contexto de atendimento remoto no ano letivo de 2020. A partir do dia 18 de março as aulas foram suspensas em todo Estado através do Decreto Nº 29.524 de 17/03/20, que tratava da situação de emergência de saúde pública causada pela pandemia do COVID-19. Diante da situação posta, era necessário buscamos alternativas para que as crianças continuassem suas explorações agora no mundo particular de cada família para não deixarmos de aprender, explorar e brincar, buscamos que estas conversassem com os documentos oficiais vigentes garantindo assim: “A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vivido pela criança (BRASIL, 2009, p.100)”. Com base nessa afirmativa e cientes da nossa responsabilidade social, em abril começamos a nos reunir semanalmente com o objetivo de refletir sobre esse novo momento, estudar, compartilhar angústias e buscar caminhos para manter o vínculo. Estabelecemos contato com as famílias através de grupos de WhatsApp e propostas de Experiências Educativas–Desafios, com objetivo de promover, através da comunicação remota, momentos de interação entre professoras e crianças e uma rede de apoio entre as famílias e professoras, contribuindo assim para o acesso às trilhas percorridas pelas crianças durante o distanciamento social pois como afirmado nas DCNEI (2009): a observação crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano que agora é delegada ao espaço familiar ainda precisava acontecer. Com o passar do tempo, começamos a perceber que aquele formato parecia não atender mais as famílias e a participação estava diminuindo. Compreendendo que esse novo momento se dava de

¹ Mestranda em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE-UFRN).
Email: milenadoissantos@gmail.com.

² Especialista em Educação Infantil (UFRN). Email: rochellycosta79a@gmail.com



formas distintas em cada lar, deixamos as propostas como um convite a um momento de interação, aprendizagem e brincadeira em casa, sem obrigatoriedade ou cobranças. Mas, algumas questões nos inquietavam. E as crianças? Será que estão gostando dessas propostas? Estão de fato produzindo aprendizagem e interação? Os objetivos estão sendo alcançados? Quais os motivos da não realização das atividades pelas famílias? Falta de tempo? De material? Como poderíamos motivá-los e fortalecer esses vínculos? Dessas inquietações surgiu o “Kit da Saudade” pensado e preparado com muito carinho e intencionalidade com o objetivo de fortalecer o vínculo e facilitar a realização das propostas uma vez que nele estava contido todo material e orientações necessárias para a realização de cada vivência. O kit foi elaborado com recursos próprios e materiais diversos, muitos deles reaproveitando materiais já utilizados, como: giz de cera colorido, papéis de diferentes texturas, massinha caseira, retalhos de tecido, barbante, etc. Cartelas com numerais, traçados, crachá, histórias infantis com suporte para contação, dedoches, fantoches, jogo da memória, quebra cabeça, brinquedos como dobradura, balangandã, peteca e caderno de observação e registro – Pela minha janela eu vejo... para aguçar o olhar observador e sensível da criança, entre outros mimos pensados para alegrar e proporcionar um bom suporte de recursos e viabilizasse a participação de todos nos momentos propostos. Com o kit sugerimos mais uma vez a realização de momentos online com duração de 30 minutos 1 vez por semana para realização síncrona de algumas atividades e outras como os jogos, quebra-cabeça, histórias, massinha, poderiam ser usados de forma assíncrona ou livre pela criança em casa. O resultado foi muito positivo e conseguimos assim um contato mais sistemático com as turmas. Cada proposta planejada foi registrada no Planner pedagógico e em tabelas de acompanhamento apoiados nas DCNEI (2009) que: *a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano* (p.100) são elementos de natureza pedagógica e somente o profissional, a partir da sua intencionalidade pedagógica consegue realizar a transposição entre o permitido e registrado pelas famílias e a trilha de aprendizagens das crianças. Para isso, “a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc)” (DCNEI, 2009). Durante esse percurso podemos destacar positivamente a qualidade do tempo para análise, registro e reflexões, a pesquisa em fontes teóricas sobre o trabalho remoto emergido pelo contexto – lives, grupos de estudos, trocas entre pares, maior contato com os pais. Como pontos negativos temos a busca (cada vez mais constante dada a incerteza pelo futuro) em motivar-se e motivar as famílias, um movimento cíclico que envolve fatores externos que a Pandemia trouxe (doenças, mortes, desemprego, fome, etc.) e não ter a parceria constante das crianças, uma vez que dependem do adulto para ter acesso às ferramentas que agora substituem a sala de aula e que está submetida a disponibilidade e condições de acesso muito particulares.

Palavras-chave: Vínculo, Interação, ensino remoto.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico] Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.



LUZ, CÂMERA, EMOÇÃO! PROCESSOS CRIATIVOS EM CINEMA E FOTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

GT 6 – Educação das Infâncias, mídias, tecnologias, inclusão digital, ensino remoto e ensino híbrido

Danielle Medeiros de Souza¹

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto²

Este trabalho relata uma experiência vivenciada com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAP/UFRN. Sua relevância consiste em fornecer ao professor referências para o trabalho com a Mídia-educação a partir do (re)conhecimento de que o ensino das mídias e pelas mídias pode trazer significativas contribuições para a formação de crianças no contexto escolar. Reafirma-se o valor do cinema e da fotografia para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos sujeitos escolares, enfocando o papel das fotografias e das produções audiovisuais na mobilização do interesse e da curiosidade dos alunos, na recriação e democratização das Artes, no cenário escolar. A intervenção pedagógica realizou-se conforme os princípios do tema de pesquisa, em uma perspectiva interdisciplinar de diálogo em rede. Além disso, buscou fundamentos na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2003), articulando o ler, o contextualizar e o fazer, em todo o processo. Como procedimentos pedagógicos, foram adotados a produção fílmica, releitura de fotografias, experimentos com luz, imagem e *Stopmotion*, entrevistas com profissionais do cinema e da fotografia, cineclube, dentre outras vivências. A experiência se deu em uma escola pública federal de Natal – RN, numa turma de 3º ano do ensino fundamental, com 20 alunos, cuja faixa etária variava entre 8 e 9 anos de idade. No curso da intervenção pedagógica, realizaram-se atividades de natureza interdisciplinar, que articulavam o

¹ Danielle Medeiros de Souza, doutora em Educação, NEI-CAP/UFRN.

² Rivaldo Bevenuto, mestre em Educação, NEI-CAP/UFRN.



campo temático do cinema e da fotografia. Tomou-se como referencial teórico os estudos de Barbosa (2003), Belloni (2010), Buckingham (2007), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), Fantin (2006), Freire (1996; 2003), Rettenmaier (2009), Santaella (2003; 2004; 2005; 2007), Veen e Vrakking (2009), Vigotski (1998) dentre outros. A análise aponta a importância do diálogo entre a prática pedagógica e a Mídia-educação para enriquecer o ensino e para situá-lo frente às necessidades e aos interesses da escola atual e de seus aprendizes. Confirma o valor do cinema e da fotografia como linguagens artísticas que promovem o encontro prazeroso e fecundo com a cultura, favorecendo situações formativas na escola. Revela, ainda, a possibilidade de apreciação e de produção de audiovisuais pelas crianças escolares, mediante situações de vivência das diferentes modalidades de leitura e de experiência estética, em que se registra o protagonismo dos aprendizes na produção cultural. Sinaliza, dessa forma, as contribuições da Mídia-educação para a formação do leitor de filmes e de fotografias e para o processo criativo que envolve produções artísticas e o alargamento das perspectivas culturais de promoção da leitura imagética e fílmica. Ressalta, por fim, a importância do mediador na seleção de estratégias que viabilizem a formação midiática por meio do diálogo entre cinema e fotografia, de modo que atenda às necessidades dos educandos dos novos tempos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Mídia-educação. Cinema. Fotografia. Infâncias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria.

Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. Colab. Antônio Fernando Gouveia da Silva. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação).



FANTIN, Monica. Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Tese de Doutorado. Janeiro de 2006. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88793/223085.pdf?sequence=1>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação**: diálogos. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção diálogos, v.2).

RETTENMAIER, Miguel. A fogueira de livros e a era do computador. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras – FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

VEEN, Wim; VRAKING, Ben. **Homo zappiens**: educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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



MÃOS À OBRA: REFLEXÕES SOBRE A MONTAGEM VIRTUAL DA EXPOSIÇÃO 'INVENTIVIDADES DO BRINCAR'

GT6 - Educação das infâncias, mídias, tecnologias, inclusão digital, ensino remoto e ensino híbrido

Jackelâny Augusto do Nascimento¹
Universidade Regional do Cariri - URCA
E-mail: jackelany.vivi@gmail.com
Marcos Aurélio Moreira Franco²
Universidade Regional do Cariri – URCA
E-mail: marcosfranco29@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Por meio da brincadeira as crianças nos ensinam ser possível criar e reinventar, assim como nos mostram que descobertas e experiências andam juntas com a imaginação.

A brincadeira é uma linguagem infantil que cumpre importante papel no processo de desenvolvimento e aprendizado infantil, tanto que várias abordagens pedagógicas valorizam e explicam essa dimensão que o brincar ocupa na formação da criança.

Como se trata de uma produção cultural, a brincadeira é aprendida no contato com os outros, ou seja, como explica Brougère (2010) "(...) não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura" (p. 97).

Observando a cultura da nossa região identificamos que tanto no passado como no presente tornou-se marca da infância a criação dos próprios brinquedos por meio da utilização de materiais simples e cotidianos que são combinados com engenhosidade e destreza. Como resultado das invenções infantis ou mesmo da criação de adultos para que sejam ofertados às crianças, os brinquedos artesanais nos encantam e convidam a refletir acerca da capacidade imaginativa possível a qualquer um, mas por vezes desconsiderada ao longo desse intrigante processo de 'tornar-se adulto'.

Segundo Friedmann (1998) "os jogos tradicionais infantis têm qualidades que podem satisfazer de bom grado às necessidades de desenvolvimento das crianças contemporâneas (p. 50), daí o nosso interesse pela sua divulgação.

¹ Estudante de Pedagogia da URCA. Bolsista do Núcleo de Educação Infantil – NEI. Membro do Grupo de Estudos em Educação, Infância, Sociedade e Cultura – GEISEC.

² Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. Doutor em Arte pela UFMG



Os brinquedos artesanais do passado e do presente foram reconhecidos como objetos de estudos do Núcleo de Educação Infantil – NEI, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, resultando na montagem da exposição ‘inventividades do brincar’ que projetando brinquedos elaborados de forma artesanal em diversas culturas e tempos.

Em decorrência da pandemia do novo coronavírus que inviabilizou a frequência das pessoas aos espaços artísticos e culturais, passamos a planejar uma montagem virtual da exposição física pensando na continuidade da socialização do acervo enquanto importantes elementos para o conhecimento de adultos e principalmente das crianças. Assim, o presente relato de experiência mostra o processo de planejamento, estudo e montagem dessa exposição virtual.

Como objetivo geral, intentamos apresentar o percurso de concepção e planejamento de montagem virtual da exposição ‘inventividades do brincar’ pertencente ao NEI. Os objetivos específicos foram: descrever momentos inerentes à montagem da exposição virtual; evidenciar aprendizados constituídos pelo grupo de bolsistas no percurso de montagem virtual da exposição.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência de natureza analítico-descritivo projetando as interpretações dos bolsistas acerca da significação da experiência, bem como está embasado teoricamente em autores que explicam a relação cultura, infância, brinquedo e brincadeira.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atuação dos bolsistas do NEI se dá por meio da manutenção do acervo, catalogação e pesquisa de informações acerca dos brinquedos e mediante monitoria ao receber estudantes da universidade, estudantes e professores de escolas públicas e privadas, além do público em geral.

Em virtude da pandemia do coronavírus as atividades tiveram que ser reorganizadas de forma que permitisse a continuidade dos trabalhos. Passamos, então, a conceber uma versão virtual da exposição ‘inventividades do brincar’ e, nesse processo, inicialmente identificamos a possibilidade de montagem através da plataforma Google sites. Concomitante à investigação dos recursos disponíveis na plataforma, atualizamos o inventário do acervo, buscamos informações sobre os brinquedos do acervo em literaturas específicas e consultando pessoas; realizamos leituras sobre brincadeira, cultura e educação; fotografamos as peças e editamos as imagens, elaboramos um layout da exposição e nos pusemos a montar a página. A imersão em cada atividade representou um desafio, mas também um campo de aprendizados que articulou saberes pedagógicos e técnicos. A possibilidade de criar estratégias para continuidade de ações do NEI permitiu reconhecer a importância do uso da tecnologia para a ação docente levando-se em conta variadas linguagens e recursos. Atualmente a montagem encontra-se em sua etapa final com previsão de lançamento em outubro do corrente ano.



4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de montar uma exposição virtual representou uma oportunidade de ampliação do domínio de conteúdos pedagógicos e técnicos, daí nos pusemos a refletir acerca da significação do saber-fazer docente no atual contexto sócio-cultural, no qual as formas de acesso a informação e, conseqüentemente de aprendizagem sofreram alterações. Para o público a montagem significou formas de acesso a conteúdos culturais, para os bolsistas além desses, representou acréscimo de conhecimentos ao repertório de saberes para o exercício da docência.

Palavras-chave: Cultura. Infância. Brinquedo. Brincadeira.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v.20)

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender** - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1998.



O USO DAS TECNOLOGIAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

GT6: Educação das infâncias, mídias, tecnologias, inclusão digital, ensino remoto e ensino híbrido

Josélia Praxedes Silva¹

Milena Alves Teixeira²

Maria Cristina Leandro de Paiva³

Com a transição das interações presenciais para não-presenciais em consequência do avanço da pandemia decorrente da Covid-19, iniciada no mês de março de 2020 e que se estende até os dias atuais, os professores viram a necessidade de se reinventar, através do uso de diversas ferramentas tecnológicas, para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como oferecer apoio às famílias em diferentes contextos. Dessa forma, este artigo⁴ apresenta um estudo sobre o uso das tecnologias no processo da documentação pedagógica, durante a suspensão das atividades presenciais, no período de pandemia da COVID-19 e procurou responder à seguinte questão: De que modo as tecnologias foram utilizadas pelas professoras da Educação Infantil para registrar e documentar o processo de aprendizagem das crianças durante as atividades remotas? Diante dessa problemática objetivou-se verificar as implicações das tecnologias no processo de observação, registro e comunicação enquanto elementos constitutivos da documentação pedagógica. A documentação pedagógica é entendida como uma estratégia que não se resume à prática de produzir registros, pois nem todo registro gerado acarreta documentação pedagógica, mas toda documentação pedagógica demanda o ato de produzir registros (PINAZZA; FOCHI, 2018), através de uma observação e escuta atenta das crianças de forma cuidadosa (GANDINI; GOLDHABER, 2002). A documentação pedagógica envolve processos reflexivos,

¹ Mestranda em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE-UFRN).
Email: pedagogapraxedes@gmail.com.

² Mestranda em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE-UFRN).
Email: milenadoissantos@gmail.com.

³ Doutora em Educação (CE/UFRN). Email: crislean6@gmail.com

⁴ Apresenta um recorte do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em inovação em tecnologias educacionais, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Maria Cristina Leandro de Paiva.



pois permite ao professor refletir com seus pares as observações realizadas a partir de múltiplos olhares a fim de dar sentido às ações e pensamentos das crianças. Contudo, é preciso escolher as ferramentas adequadas de acordo com o que se deseja observar, uma vez coletada as observações devem ser cuidadosamente selecionadas e apreciadas para que possam ser compartilhadas, discutidas e interpretadas (GANDINI; GOLDBER, 2002). Nesse sentido, as tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas para apoiar os processos de registros e documentação pedagógica. De acordo com Kenki (2002), as tecnologias não se resumem apenas a equipamentos e aparelhos e define tecnologias como o conjunto de equipamentos, ferramentas, instrumentos, recursos, produtos, processos e serviços resultante da pesquisa, planejamento e criação da mente humana. Optou-se pela abordagem qualitativa, com natureza exploratória, uma vez que o estudo visou explorar e analisar as práticas do registro com o uso das tecnologias das docentes que atuam na educação infantil. Para o levantamento de dados foi disponibilizado um formulário, através do google drive, para as educadoras infantis do município de Parnamirim/RN, com questões que versavam sobre o uso das tecnologias, registro e documentação pedagógica. O questionário ficou disponível por 03 dias, tendo sido respondido por 20 educadoras da educação infantil, que trabalharam durante a suspensão das atividades presenciais. De acordo com a pesquisa foram utilizadas diversas tecnologias para registrar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças durante as atividades não presenciais. Observou-se o uso de tecnologias como ferramentas (mídias, aplicativos de edição de texto/vídeo/imagem/áudio), equipamentos (computador, gravador, aparelho celular) e processo (feedback e reflexão), sendo utilizadas, principalmente, para manter o vínculo e a comunicação com as crianças e suas respectivas famílias. Quanto à percepção se as tecnologias utilizadas contribuíram para o processo de registro e documentação pedagógica 95% afirmam que sim e todas sinalizam que utilizaram os registros para refletir a prática pedagógica. Contudo, as respostas subjetivas demonstram que apenas duas professoras utilizaram os registros para análise e reflexão, as demais indicam que foram utilizados como prestação de contas daquilo que foi realizado ou proposto, seja por meio de imagens, vídeos, áudios ou mensagens de texto. O estudo permitiu observar a importância dada à tecnologia como forma de garantir a continuidade do trabalho pedagógico, no contexto da Pandemia do COVID-19, durante as atividades não presenciais. Para efeito de registro e documentação pedagógica foi possível perceber que as tecnologias foram utilizadas como demonstrativo de comprovação das atividades propostas pelas professoras ou atividades realizadas pelas crianças, na qual os aspectos do percurso vivido pela criança/grupo demonstram ter papel secundário na comunicação, revelando a necessidade de formação para compreensão dos fundamentos da documentação pedagógica, já que ela não pode se resumir a coleta de registros.

Palavras-chave: Tecnologias; Documentação Pedagógica; Registro; Educação Infantil.

REFERÊNCIAS



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeane. Duas reflexões sobre a documentação. IN: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et al (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre/RS. Artmed. 2002, p. 150-169.

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

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica**: observar, registrar, e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v.19, n.40, maio/ago, 2018, p. 184-199.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

GT 7 - EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS E A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Reflete sobre os aspectos da parceria família-escola e sobre seus desdobramentos na educação das infâncias, considerando-se as modalidades de ensino presencial, remoto e híbrido. Analisa experiências de parceria e práticas que valorizam a interlocução com a comunidade escolar e a inclusão de famílias em situação de vulnerabilidade..



A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS AÇÕES DA ESCOLA

GT 07: Educação das infâncias e a parceria escola-família

Suênia Tavares da Silva¹

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da participação familiar nas ações promovidas pela instituição escolar no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Desse modo, foi realizado o levantamento bibliográfico de modo a sistematizar as principais perspectivas em torno da temática.

Ao analisar a relação família-escola existem diversos aspectos a serem considerados, dentre os quais estão o contexto histórico, os desafios para consolidação do envolvimento da família na vida escolar do aluno, suas implicações no fracasso escolar e sua influência na aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental compreender o conceito de família em seu sentido amplo, pois costuma-se entender essa instituição a partir de uma estrutura disseminada pela sociedade como padrão.

O modelo familiar conjugal, embora seja o mais conhecido, é apenas uma das diversas estruturas familiares presentes na sociedade contemporânea. Arcega (2018) defende que todo indivíduo possui um vínculo familiar de alguma natureza ainda em seu nascimento, pois a definição ampla de família abrange o primeiro grupo social com o qual a criança estabelece contato. É nesse grupo que a criança terá acesso às primeiras experiências diretas e formará seus conceitos sobre sociedade e princípios mais básicos de caráter.

A partir dessa perspectiva, entende-se que a família, na qual ocorrerão as primeiras interações sociais da criança, representa a instituição que irá fomentar o comportamento, as percepções de mundo e a preparação do sujeito para as demais instituições, principalmente a escola, que na maioria dos casos representa a segunda instituição na qual a criança será inserida. Enquanto a família institui grande parte da formação inicial do sujeito em aspectos subjetivos, a escola assume a função de fundamentar o aprendizado do indivíduo nas diversas áreas do conhecimento (ARCEGA, 2018).

Pode-se afirmar, então, que o fato de o êxito da criança na escola estar relacionado à educação recebida inicialmente na família constitui um dos principais fatores que tornam cruciais a participação familiar na vida escolar do aluno. Todavia, é importante destacar que as interações família-escola são diversas e variam de acordo com aspectos como, por exemplo, a estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, etc. (FARIA FILHO, 2000).

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Membro do grupo de pesquisa "Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC)". Universidade Federal da Paraíba. E-mail: sueniatavares11@gmail.com.



Ainda, é importante destacar que, apesar do vínculo existente entre as instituições, família e escola possuem, além de suas particularidades, objetivos distintos. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) assinalam que “embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições”. Assim, o fator de diferenciação entre escola e família está, principalmente, no ato de ensino, uma vez que primeira instituição busca ofertar a aprendizagem dos saberes construídos pela sociedade ao longo da história, possibilitar a convivência em sociedade e estabelecer e manter a ordem social, enquanto a segunda busca fomentar comportamentos e valores tidos como ideais pela sociedade (Oliveira, Marinho-Araújo, 2010).

Partindo do pressuposto de que família e escola são as principais instâncias sociais na formação do indivíduo e sabendo que a relação entre essas instituições nem sempre ocorre de modo harmônico, mostra-se fundamental refletirmos em torno dos motivos que dificultam a aproximação entre a escola e a família. Paro (2000) evidencia que os pais não compreendem o que é transmitido na escola, ao passo que falta habilidade, isto é, traquejo por parte dos docentes na promoção dessa comunicação. Nesse sentido, cabe apontar, também, a ausência de políticas públicas que possam fundamentar a criação de estratégias por parte da escola que possam estreitar a relação família-escola. A formulação dessas estratégias precisa ser pensada a partir da percepção do contexto social e político na qual família e escola estão inseridas, uma vez que existe uma diversidade de estruturas familiares, valores, costumes, pensamentos políticos, etc.

Ademais, o trabalho conjunto entre família e escola não é uma tarefa fácil e não deve ser encarada de uma forma romantizada, tendo em vista todo o contexto histórico e social. Todavia, a parceria entre pais e professores está diretamente ligada ao sucesso acadêmico do aluno e, portanto, para que a plena formação do sujeito ocorra, esta relação mostra-se fundamental.

Palavras-chave: Família. Escola. Aprendizado.

Referências:

ARCEGA, Patrícia Faya van Wilpe. **Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança:** uma revisão de literatura integrativa. Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 29-42, jul. 2018. ISSN 2447-1798. Disponível em: <<https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/168>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Para entender a relação escola-família:** uma contribuição da história da educação. São Paulo em Perspectiva. 2000, v. 14, n. 2, pp. 44-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200007>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A relação família-escola:** intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas). 2010, v. 27, n. 1, pp. 99-108. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>>. Acesso em: 30 jun. 2021.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000. 126 p. ISBN 85-85833-66-1 (3. reimp. em 2007).



AÇÕES PARA PROMOVER A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Grupo de trabalho 7 - Educação das infâncias e a parceria escola-família

Ariane Simão de Souza¹

Este relato de experiência busca refletir sobre as ações para promover a parceria entre família e escola. Tem como foco uma turma com 25 alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. As ações expostas neste texto foram colocadas em prática pela professora regente da turma durante o primeiro semestre de 2021. Ao longo do relato é possível perceber as diferenças entre os alunos que tiveram apoio da família e os alunos que não possuíam auxílio algum. O referencial teórico é baseado em: Bhering (2003), Marinho-Araújo e Oliveira (2010).

Palavras-chave: Escola. Família. Parceria.

1. INTRODUÇÃO

Promover a parceria entre família e escola sempre foi um grande desafio para os docentes. Contudo, procura-se alternativas para que isso ocorra. Com a pandemia, a falta de parceria ficou mais visível e a necessidade de contar com o apoio da comunidade escolar foi urgente.

Desde o início da pandemia, professoras e demais membros da escola buscam caminhos para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Esta tarefa é complexa se realizada de forma individual, por isso, precisou-se contar ainda mais com a colaboração das famílias dos discentes.

Bhering (2003, p. 483) cita a importância do envolvimento dos pais na educação escolar “como um aspecto tão importante quanto os outros elementos do processo educativo do indivíduo”. Quando se trata de crianças pequenas isso fica mais evidente.

¹ Professora da rede municipal de Canoas/RS. Especialista em Alfabetização e Letramento. arianedesouza@gmail.com



A turma do primeiro ano era composta por 25 alunos. A maioria das crianças não frequentaram a escola de educação infantil. 24 crianças possuíam acesso à internet. Todas as famílias conseguiam se comunicar com a escola e com a professora através do WhatsApp.

2. AS AÇÕES PROMOVIDAS

A escola faz parte da rede municipal de Canoas/RS. A plataforma utilizada pelo município é o Google Classroom. Assim, os alunos puderam acessar as atividades postadas semanalmente. Para as aulas on-line, utilizamos o Google Meet.

As atividades postadas no Google Classroom eram realizadas em conjunto com as demais professoras dos primeiros anos. As propostas enviadas aos alunos semanalmente envolviam a ludicidade e a necessidade da ajuda de algum membro da família, pois as crianças não sabiam ler.

As aulas pelo Google Meet aconteciam de segunda a quinta-feira durante o primeiro semestre. Em alguns encontros, tínhamos uma festa on-line, momento muito aguardado pelas crianças. Nas festas, todas as professoras e a equipe diretiva eram convidadas. As festas possuíam um tema que envolvia alguma situação desenvolvida em aula.

Nas primeiras semanas de aulas remotas, foi elaborado um material para os pais. Neste material, um arquivo em pdf, as famílias poderiam contar com sugestões para organizar a vida escolar das crianças e promover a aprendizagem através de jogos e brincadeiras simples.

Através do arquivo enviado, as famílias poderiam assistir vídeos explicativos para ajudar as crianças a segurar o lápis corretamente, a recortar, a colar, a fazer o traçado das letras e ainda uma breve explanação sobre como aprendemos a ler. Também foi enviado um link com livros para que os pais pudessem ler para as crianças. Muitos alunos não possuem livros em suas casas. A escola era o único local de acesso ao mundo da leitura.

Algumas famílias justificaram que as crianças não queriam fazer as atividades da escola e outras famílias falaram que não conseguiam acompanhar as crianças devido ao trabalho. Por isso, realizou-se um encontro com todos os pais para que eles pudessem conversar sobre as dificuldades enfrentadas. Desse modo, buscou-se solucionar os problemas em grupo, como uma grande rede de apoio. Algumas mães e pais explicaram como auxiliavam os alunos e como lidavam com as crianças que não queriam estudar.

3. RESULTADOS DAS AÇÕES



Durante o mês de junho, algumas famílias optaram pelo ensino híbrido, ou seja, aulas remotas e presenciais. Desse modo, 11 alunos optaram pelo ensino híbrido o restante permaneceu na modalidade remota.

Pode-se perceber que os alunos cujas famílias realizaram as atividades solicitadas conseguiram acompanhar as aulas presenciais sem dificuldades. Porém, as crianças que não realizavam as atividades remotas apresentaram dificuldades para realizar o que era proposto em sala de aula.

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p.101) a escola e família “têm suas especificidades e suas complementaridades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes”. Precisa-se ter bem definidas as fronteiras entre família e escola.

Criou-se uma expectativa de que as famílias fariam tantos sacrifícios e esforços quanto alguns professores fizeram. Porém, pode-se perceber que alguns pais possuíam outras prioridades, deixando a vida escolar de seus filhos em segundo plano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber, ao longo do relato, os desafios de promover a parceria entre escola e família. Porém, essa parceria é fundamental para que as crianças desenvolvam suas habilidades com uma rede de apoio à sua volta.

Importante ressaltar que a promoção da parceria entre escola e família não deveria ser tarefa exclusiva dos professores, mas sim de toda a comunidade escolar, com apoio da secretaria de educação.

5. REFERÊNCIAS

BHERING, Eliana. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento de pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, UNIVALI, v. 3, n.3, p. 483-510, 2003.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-10., jan. /mar. 2010.



CRIANÇAS, FAMÍLIAS E ESCOLA: FORTALECENDO RELAÇÕES EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

Delane Lima Nogueira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
delanenogueira@gmail.com

GT7 - EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS E A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Fruto de experiências vividas em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza/Ceará, esse trabalho apresenta reflexões sobre a importância do fortalecimento de vínculos entre famílias e unidades escolares durante o contexto pandêmico, a partir da perspectiva de uma gestora, duas professoras e duas mães. Considerando a “necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil” (CNE/CEB nº 20/2009) e que cabe à instituição educacional “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” (Lei nº 9.394/96, Art. 12, Inciso VI), em tempos de atendimento remoto, o esforço para estabelecer uma cultura colaborativa em prol da educação das infâncias se fez ainda mais necessário. Com o fechamento repentino das unidades escolares, gestores e educadores precisaram repensar sobre qual a melhor estratégia para aproximar e atender, de modo competente e respeitoso, as crianças e seus pais/responsáveis. Através da análise de relatos, de portfólios e de outros registros de documentação pedagógica, foi possível perceber avanços que vão desde o desenvolvimento do sentimento de pertencimento das famílias ao ambiente institucional, à compreensão de criança como sujeito potente. Concluiu-se que nessa relação de coparticipação, todos são beneficiados, principalmente os meninos e meninas envolvidos diretamente.

Palavras-chave: Família-Escola. Vínculo. Pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_09.pdf . Acesso 18 Ago 2021.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 18 Ago 2021.



A EDUCAÇÃO INFANTIL E ATIVIDADES VIRTUAIS EM TEMPOS DESAFIADORES: RELATOS DAS MÃES SOBRE O ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS.

GT7 - EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS E A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Liromaria Maria de Amorim¹

Universidade Regional do Cariri - URCA

Email: lirinhamor@gmail.com

Marcos Aurélio Moreira Franco²

Universidade Regional do Cariri - Urca

Email: marcos.franco@urca.br

1. INTRODUÇÃO

A educação da infância nos períodos anteriores acontecia bem diferente da Educação Infantil dos tempos atuais. Nessa vertente, pesquisadores e estudiosos da infância, discorrem sobre a evolução e as transformações no atendimento educacional das crianças.

Acompanhando o percurso histórico da Educação Infantil, identificamos a emergência de diferentes concepções e práticas pedagógicas que ora restringiram-se a cuidados e proteção, ora exaltaram a intensificação de aspectos relacionados à escolarização. Apenas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI vimos emergir concepções centradas na escuta das crianças, no respeito aos seus direitos.

A LDB 9.394/96, em seu artigo 29, atesta a ação complementar das famílias no tocante à formação integral da criança – concomitante à Educação Infantil – prezando-se pelos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

¹ Membro do Grupo de Estudos em Educação, Infância, Sociedade e Cultura – GEISEC. Especialista em Educação Infantil pela URCA.

² Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. Coordenador do Núcleo de Educação Infantil – NEI e do Grupo de Estudos em Educação, Infância, Sociedade e Cultura – GEISEC. Doutor em Artes pela UFMG.



Ainda a respeito da articulação entre a Educação Infantil e as famílias a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) afirma que “(...) para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais”.

Em virtude do estado de restrição da convivência social ocasionado pela pandemia do coronavírus, as instituições de Educação Infantil passaram a adotar interações virtuais; assim, as famílias passaram a acompanhar, ainda mais de perto, as atividades a serem realizadas pelas crianças. Reconhecendo que essa condição afetou diretamente a relação família-instituição nos propusemos a pesquisar sobre como as famílias estão reagindo nesse contexto.

Como objetivo geral da investigação elegemos: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas famílias no tocante ao acompanhamento das crianças nas atividades virtuais. Nos objetivos específicos intentamos estabelecer diálogos com as famílias das crianças considerando suas declarações e opiniões; analisar as condições concretas de efetivação das atividades remotas na Educação Infantil.

A pesquisa se deu numa instituição pública municipal de Educação Infantil localizada na zona rural do município de Barbalha/CE e contou com cinco pais de crianças que frequentam o infantil V.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa se apresenta como uma abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (2008), se caracteriza como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade. Constitui-se um estudo de caso, que, conforme Severino (2007) é representativo de um caso ou fenômeno particular. A coleta de dados se deu por meio do uso de questionários contendo questões semi-estruturadas. A instituição foi selecionada pela proximidade da pesquisadora no contexto local, facilitando o contato com os participantes no período de pandemia. As respostas foram analisadas mediante a organização de categorias de análise apoiando-se em Bardin (2006).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na análise do conteúdo das respostas foi possível constatar que as mães, em sua maioria, não se sentem preparadas para desempenhar o acompanhamento pedagógico necessário às atividades propostas de maneira virtual. Identificamos que a falta de recursos tecnológicos (celular, notebook ou computador) para o acesso das crianças em casa, sendo possível identificar em algumas respostas o fato das famílias possuírem apenas um único aparelho celular para uso de todos. Verificamos que a alternativa encontrada para as famílias que não possuem aparelhos necessários à vivência de atividades virtuais tem sido o recebimento de atividades impressas na instituição. O não acesso à internet associado a problemas de conexão em relação às famílias que possuem foi outro fator apontado como dificuldade. E foi evidenciado que



os adultos responsáveis pelas crianças precisam se ausentar cotidianamente, por um tempo considerável em virtude do trabalho, impossibilitando as interações e acompanhamentos necessários com as crianças para vivência das atividades virtuais. Outro achado apontou que muitos pais e mães não sabem manusear adequadamente os aparelhos tecnológicos para auxiliar os filhos.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados da pesquisa constatamos que a realidade de muitas famílias de crianças que freqüentam a Educação Infantil - e que residem no meio rural -, se mostra limitada/limitadoras da efetivação das atividades via remota. Ao nosso ver, a superação dessa condição implica no desenvolvimento de ações mais efetivas por parte das políticas públicas que necessitam garantir acesso aos meios tecnológicos necessários ao êxito da proposta de trabalho adotada pelas instituições no contexto da pandemia. E se faz urgente o apoio e o diálogo com as famílias no sentido de que estas compreendam a importância da sua atuação mediando as aprendizagens infantis.

Palavras-chave: Educação. Infância. Atividades Virtuais. Família.

REFERÊNCIAS

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

_____. Planalto do Governo. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.



ENSINO À DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO E RESSIGNIFICANDO LAÇOS

GT7 - EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS E A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Prof.^a Esp. Camilla Tatianne de Sá Carneiro Alves

Prof.^a Esp. Zenaide Barros Cândido

Prof.^a Esp. Alyne Patrícia Cruz Brito

O artigo objetiva relatar a experiência vivenciada por um Centro Infantil da rede municipal de Parnamirim durante o ensino remoto, tomando como referência a importância do trabalho com as emoções e afetividade entre Centro Infantil, crianças e suas famílias no processo de ensino à distância. O projeto teve como base os direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular e para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela Abordagem Qualitativa de pesquisa. Em nossa experiência, concluímos que o cuidado que a equipe teve em se aproximar e trabalhar as emoções com as crianças e famílias foi essencial para uma maior participação e interação das crianças nos grupos, bem como de suas famílias, demonstrando mais segurança e afeto pelo trabalho desenvolvido e pela equipe.

Palavras-chaves: Criança – Família – Professoras - Afetividade – Cuidado

Referências:

BRASIL. **Base Nacional comum curricular**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica– Brasília; MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em agosto de 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).



FAMÍLIAS E ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO BRASIL – 2013-2019

GT7 – Educação das infâncias e a parceria escola-família

Thamiris Del Poente¹

Maévi Anabel Nono²

1. INTRODUÇÃO

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em diversos artigos, destaca-se a relevância de que as escolas de Educação Infantil estabeleçam relações com as famílias das crianças atendidas. No Art. 7º determina-se que a proposta pedagógica dessas escolas deverá garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: “[...] II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” e assegurando “[...] III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (Art. 8º). Ao tratar da avaliação nas creches e pré-escolas, a Resolução define que essas instituições devem organizar uma “[...] IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (Art. 10).

A relação entre famílias e escolas de Educação Infantil surge também em estudos sobre essa etapa da Educação Básica. Chaguri (2007) destaca a importância de que na relação entre pais e educadores haja espaço para a expressão de sentimentos, dúvidas, angústias, e para a busca, em conjunto, de uma educação mais plena para as crianças. Oliveira (2013) aponta aspectos importantes presentes nessa relação: desprezo das formas de arranjo familiar vigentes na sociedade de hoje pelos docentes; conflitos entre os ensinamentos familiares e o trabalho realizado na escola com as crianças; relações diferentes dependendo dos meios socioeconômicos onde se estabelecem; corresponsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orientada mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções.

Na pesquisa aqui relatada, objetivou-se realizar um mapeamento de estudos produzidos no Brasil, no período 2013-2019, que focalizaram a relação entre famílias e escolas de Educação Infantil, identificando: quantidade de dissertações e teses defendidas, título, autor, instituição, localização física e digital, ano, resumo.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto thamiris.poente@unesp.br

² Docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto maevi.nono@unesp.br



2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa bibliográfica (FONSECA, 2002), de caráter descritivo (GIL, 2007), realizada em nível de Iniciação Científica no período 2019-2021. Foi realizada busca de dissertações e teses disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o descritor *famílias* e com os filtros Área de Conhecimento e de Concentração Educação e Ano 2013 a 2019.

A partir da leitura dos títulos das 460 produções listadas na busca inicial, foram selecionadas para análise nesse estudo as que apresentavam, no título, os termos Educação Infantil, creche ou pré-escola, e famílias. As produções foram sistematizadas em quadros, tabelas e gráficos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontradas 25 produções no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que focalizaram, no período de 2013 a 2019, a relação entre famílias e escolas de Educação Infantil. Em relação ao ano de publicação, foram encontradas 3 produções em 2013 (12%), 8 em 2014 (32%), 4 em 2015 (16%), 3 em 2016 (12%), 3 em 2017 (12%), 2 em 2018 (8%) e 2 em 2019 (8%). Das produções, 19 delas eram dissertações de mestrado acadêmico (76%) e 6 eram teses de doutorado (24%). Não houve produções em nível de mestrado profissional. No que se refere à região brasileira em que foram publicadas, 14 produções eram da região Sudeste (56%), 9 da região Sul (36%) e 2 do Nordeste (8%). Não houve produções nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Nota-se que em todos os anos da busca realizada foram encontradas produções em nível de pós-graduação a respeito da temática da relação entre famílias e escolas de Educação Infantil, o que indica uma preocupação dos pesquisadores com a questão. Destaque-se, entretanto, que não há pesquisas sobre o tema em duas regiões brasileiras. Vale ainda destacar que as produções se concentram em oito estados brasileiros, apenas. Tais resultados sugerem a relevância do tema para a área de Educação Infantil, mas apontam a necessidade de novos estudos que focalizem essa relação nos diversos contextos do país.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu um mapeamento das produções brasileiras em nível de pós-graduação sobre a relação famílias e escolas de Educação Infantil, realizadas de 2013 a 2019. Espera-se que esse mapeamento possa fundamentar novas pesquisas que analisem as temáticas tratadas nesses estudos, além de suas contribuições para as pesquisas e políticas públicas na área de Educação Infantil. O estudo aqui apresentado, embora finalizado, deu origem a um novo estudo, em andamento, no qual serão analisados objetivos e resultados alcançados pelas 25 pesquisas localizadas no mapeamento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escolas-famílias. Pesquisa bibliográfica.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



REFERÊNCIAS

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2009.

CHAGURI, Ana Cecília. Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Os fazeres na Educação Infantil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-40.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.



NASCE UMA NOVA RELAÇÃO: A POTÊNCIA DA INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA EM TEMPOS PANDEMICOS

GT 07: Educação das infâncias e a parceria escola - família

Maria Eduarda Ferreira de Oliveira¹

Jesany Sahara de Sousa Oliveira²

Ana Kaline Bernardo de Lima³

Esta pesquisa busca discutir a potência da interação família e escola em tempos pandêmicos. Para isso, se estabelecem reflexões construídas a partir das experiências de três graduandas do curso de Pedagogia, bolsistas de um programa formativo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, em virtude da regência na educação infantil, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Partindo dessas vivências, no que concerne aos aspectos metodológicos, esta tessitura é pautada na conjuntura da pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. Sendo assim, recorreremos aos livros e artigos que trazem um aporte teórico para a questão da interação família-escola. Não obstante, respalda-se este trabalho também na configuração de pesquisa autobiográfica, uma vez que recorre à experiência de três bolsistas de um determinado programa da faculdade. Dessa forma, percebe-se a necessidade de entrelaçar um vínculo afetivo maior com a família, uma vez que o trabalho docente só está sendo possível por causa da mediação com os familiares responsáveis pela criança. Assim, conclui-se que a interação família e escola precisou ser repensada e restabelecida, formando uma rede de apoio muito mais próxima, sendo alicerçada na condição de vínculo cotidiano.

Palavras-chave: Interação. Família. Escola. Ensino Remoto.

¹ Graduanda em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. mariaeduardaoliveira991@outlook.com

² Graduanda em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. jesanysahara05@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. anakaline953@gmail.com



O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS E MÃES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andriella Karolyne Vitorino da Silva –
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
andriella_karolyne@hotmail.com

Naligia Maria Bezerra Lopes –
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
naligiabezerra@uern.br

GT 07 - Educação das infâncias e a parceria escola-família

1. INTRODUÇÃO

Ressaltamos que esse estudo é fruto de uma pesquisa monográfica realizada para a obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia. O interesse em abordar a temática sobre o ensino remoto na Educação Infantil, por meio das experiências de mães e crianças, surge no contexto da pandemia ocasionada pela Covid-19. Considerando que, os familiares das crianças não possuem qualificação profissional para trabalhar a parte pedagógica ofertada pela escola, e que as crianças aprendem essencialmente pelas práticas estruturadas por brincadeiras, interações com outras crianças e adultos, manifesta-se a necessidade em conhecer como as relações de ensino e aprendizagem ocorrem no período da pandemia.

A pesquisa, objetivou analisar as experiências e vivências no processo de ensino e aprendizagem de pais/responsáveis e crianças matriculadas na Educação Infantil durante o período do ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19, buscando identificar características que culminam nas dificuldades, desafios e aspectos positivos vivenciados no contexto do ensino remoto.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para contextualizarmos nossos escritos, trazemos o Parecer CNE/CP N° 05/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata da reorganização do calendário escolar e a possibilidade de contabilização da carga horária mínima anual, com aulas proporcionadas pelo ensino remoto.

Referente ao ensino remoto na Educação Infantil, baseamo-nos em Medeiros *et al.* (2020), destacando que as dificuldades e desafios relacionados ao ensino



remoto são apresentadas no início das aulas em situações como: comprometimento na conexão para ter acesso às aulas e atividades, residências com mais de um estudante e a dificuldade de dispor dispositivos para cada um. A pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual foi realizado um levantamento bibliográfico, juntamente com a pesquisa de campo. Na pesquisa de campo apontada por Severino (2007, p. 123) “o objeto/fonte é abordado em seu próprio meio ambiente. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”

Para melhor compreendermos o fenômeno abordado, contamos para esse estudo, com a colaboração de oito mães e quatro crianças matriculadas em uma turma de Jardim II, de uma escola localizada no município de Itajá/RN.

Ainda que o momento de pandemia tenha dificultado a presença física em campo, a pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas pelo *whatsapp*, com o propósito que o objeto de estudo fosse aprofundado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que pôde ser percebido mediante as entrevistas realizadas, alguns fatores de dificuldades ou desafios: a indisponibilidade de tempo das famílias para a realização das atividades remotas junto às crianças, ausência de recursos digitais que comporte as exigências do ensino remoto e indisposição de algumas crianças em executar as atividades.

Referente as potencialidades, percebemos que o maior período de tempo em que as famílias têm passado com as crianças no período da Pandemia da Covid-19, e os desdobramentos que os profissionais docentes tem feito para fazer acontecer a educação é refletido pelas mães entrevistadas, como aspectos positivos dessa experiência.

Com a participação das crianças, ficou explícito o sentimento de saudade das relações que já haviam se estabelecido no espaço escolar, ainda no ensino presencial e a indecisão nas respostas, por parte de algumas crianças que vivenciam as incertezas proporcionadas pela pandemia.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos afirmar que embora a pandemia da Covid-19 e consequentemente o ensino remoto, tenha sido marcado por dificuldades, proporcionaram situações positivas que possibilitou às famílias, o reconhecimento da escola como espaço essencial de relações e aprendizagem, importante para a vida e o desenvolvimento das crianças, além de reafirmar ainda mais a importância da relação família-escola para obter melhores resultados na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Remoto. Pandemia da Covid-19.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CP N°: 5/2020**: Reorganização do Calendário Escolar. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

MEDEIROS, Angelica Yolanda Bueno Bejarano Vale de *et al.* Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil a Distância Durante a Pandemia de Covid-19: relato de experiência. **Ead em Foco**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 01-13, 29 set. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1051>. Acesso em: 22 out. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.



RELATANDO FAZERES COM CRIANÇAS PEQUENAS, NUM MUNDO DIFERENTE

GT7 - Educação das infâncias e a parceria escola-família

Juzeine Fernandes Barreto Florêncio¹
juzeinefbf@gmail.com

Mônika Porfírio Nunes Pessoa²
monikaporfirio@hotmail.com

Este relato tem o objetivo de compartilhar fazeres realizados com crianças da educação infantil, entre 4 e 5 anos de idade, do Centro Infantil Professora Francisca Reinaldo de Oliveira Fernandes, localizado no município de Parnamirim/RN. Nele, descrevemos sobre as ações vivenciadas durante o distanciamento social, sofrido devido o surto pandêmico, sem perder o que estava previsto desde o início do ano, ou seja, primar pelo protagonismo das crianças no ambiente escolar, envolvendo a família e todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Afinal, mesmo havendo a suspensão das aulas por meio do decreto nº 29.524 de 17/03/20 referente ao isolamento social, primando pela necessidade de adoção das medidas preventivas com vistas a minimizar os efeitos do COVID-19, logo foi necessária uma adaptação no planejamento do elaborado inicialmente, a fim de encontrarmos caminhos para um novo fazer. Contudo, surgiram dúvidas de como trabalhar com crianças pequenas sem estar perto delas. Logo, algumas estratégias foram necessárias: a primeira delas foi buscar meios de entrar em contato direto com as famílias das crianças, com o intuito de acolher e tentar responder algumas indagações sobre a retomada ou não das aulas presenciais. Para efetivação do ato, foi necessário o envio de mensagens via aplicativo de rede social aos pais de cada uma delas, convidando-os a participarem do grupo pertencente a seu nível. Consecutivamente, iniciamos postagens de desafios semanais, além de entregarmos kits escolares personalizados e com diversidade de materiais que estimulassem a criatividade delas. Enfim, o mundo precisou parar para repensar num fazer docente ainda mais dinâmico, atrativo, criativo sem perder o foco em valorizar a essência da infância que está no brincar. A alternativa viável, no momento foi interagir com elas semanalmente por meio do *Google Meet*, o que

¹ Coordenadora da educação infantil da rede municipal de Parnamirim/RN, graduada em pedagogia (UFRN) e especialista em psicopedagogia (UFRN). Centro Infantil Profa. Francisca Reinaldo de Oliveira Fernandes.

² Professora da rede municipal de Parnamirim/RN, graduada em pedagogia (UFRN) e especialista em psicomotricidade (UnP). Centro Infantil Profa. Francisca Reinaldo de Oliveira Fernandes.



possibilitou o convívio, ainda que pela tela do computador ou celular, e, além destes momentos, foram sugeridas brincadeiras por meio de vídeos produzidos por cada professora de forma caseira, e postados no grupo do *WhatsApp* e/ou no *YouTube* da escola e, como retorno, às famílias enviavam o registro das crianças cumprindo os desafios propostos. Atentando para a valorização da leitura que deve ser uma constante no ambiente educativo, foram encaminhados livros em PDF todas as sextas-feiras. Diante de tantos desafios, algumas perguntas são contínuas; eis alguns exemplos: como encantar crianças que estão tão longe, mas tão perto ao mesmo tempo? Como ensinar? Como a criança realmente aprende? Qual o papel da escola? Como será o retorno aos encontros presenciais com as crianças? Essas são algumas das indagações que permeiam atualmente o fazer docente diário. Utilizando teóricos como: LEVIN (2007); RESNICK (2019); ROSSET (2017); e os documentos oficiais, buscamos orientações que apontassem caminhos para um fazer pedagógico inovador, ao passo que também pudéssemos “garantir” o direito das crianças de serem protagonistas de suas ações tanto no brincar como no participar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, o trabalho em equipe nos mostrou que o compartilhamento de angústias e questionamentos provocados conduz a reflexões que nos levam a refazer e a pôr em prática novos saberes. Além disso, coube-nos também o esforço de rever as estruturas presentes nos documentos a que regem o Centro Infantil, sendo eles: o projeto pedagógico, o regimento escolar e o portfólio. Enfim, transpusemos as barreiras do fazer presencial, o que possibilitou nos reinventarmos, conquistarmos outros lugares, ocuparmos novos espaços que constroem e destroem paradigmas habituais e práticas que nos impulsionaram a buscar o novo. Conscientes da necessidade de vislumbrar espaços e tempos vividos, consideramos que proporcionamos, dentro do possível, tanto às professoras quanto às crianças e suas famílias momentos de relações e interações humanizadas pelo cotidiano que emana da aprendizagem com ideias colaborativas formando o ser que pode compartilhar saberes e aprender em meio a diversidade (FORMOSINHO & PASCAL, 2019).

Palavras-chave: Criança. Fazer. Planejamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

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

LEVIN, E. **Rumo a uma infância virtual**: a imagem corporal sem corpo. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2007.

RESNICK, M. **Jardim De infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2019.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



ROSSET, J. M. (org.) **Práticas comentadas para inspirar: formação do professor da educação infantil.** São Paulo: editora Brasil, 2017.



O PROCESSO DE ACOLHIMENTO NA CRECHE: A PARCERIA ENTRE PROFESSORA E FAMÍLIAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

GT 7 - Educação das Infâncias e a Parceria Escola-Família

Edlane de Freitas Chaves¹

Cleidiane Sobreira de Sousa Castro²

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um relato de experiências vividas com uma turma de creche de um Centro de Educação Infantil (CEI) e visa analisar o processo de acolhimento e adaptação das crianças e suas famílias durante o período de transição no início deste ano (2021), no contexto de distanciamento social devido a pandemia (Covid-19).

Com o objetivo de apreender como as professoras planejaram suas práticas com foco nas ações de acolhimento e adaptação, este artigo apresenta algumas situações planejadas por uma professora de crianças bem pequenas, com o uso de metodologias que possibilitassem a aproximação com as crianças e as famílias.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Staccioli (2013) e outros autores têm desenvolvido discussões acerca do processo de acolhimento e adaptação na Educação Infantil. O referido autor ressalta que o momento em que a criança se desloca do âmbito familiar e chega na Educação Infantil é uma experiência que influencia fortemente em seu processo de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pedagoga (UFC). Professora da Rede Pública, Secretaria de Educação de Maracanaú - CE, atuando na formação continuada de professores da Educação Infantil. E-mail: edlane.chaves77@gmail.com.

² Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora da Rede Pública / Secretaria de Educação de Maracanaú - CE. E-mail: cle.sobreira@gmail.com.



desenvolvimento, o que requer ações de acolhimento durante o ano inteiro, no sentido de fortalecer os vínculos afetivos e favorecer o bem estar das crianças e das famílias.

Diante do processo de acolhimento e adaptação na Educação Infantil num contexto pandêmico de distanciamento social, Fochi (2020, p. 6) ressalta que são muitos os desafios de educadores, pais e crianças em honrar a Educação Infantil. Ele enfatiza a relevância de se construir “um fazer pedagógico mais acolhedor e que reforce o valor dos encontros, da vida e do humano”.

Este artigo, de abordagem qualitativa, apresenta um estudo de caso, sendo estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange abordagens específicas de coletas e análise de dados (YIN, 2001).

O presente estudo, enfoca o relato das experiências de acolhimento no período de adaptação das crianças no CEI de uma rede pública municipal da região metropolitana de Fortaleza-CE. A participante da pesquisa, uma professora (Pedagoga) que atua na turma de creche (faixa etária de dois anos), que relata situações vividas no processo de acolhimento e adaptação, em tempos de distanciamento social.

Os dados foram construídos a partir das narrativas da professora, dando suporte à pesquisadora para análise à luz do referencial teórico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desafio de planejar práticas com uso de metodologias educativas à distância, inclusive na atuação com crianças bem pequenas, exigiu mudanças significativas no cotidiano da Educação Infantil, das famílias, crianças e profissionais da área.

Fochi (2020, p. 5) destaca o papel da instituição educativa como um ponto de apoio na reorganização do cenário atual junto à comunidade escolar e ressalta que “como escola e profissionais da Educação Infantil, nós podemos ser hospitaleiros e acolher esse momento que nos pede disponibilidade para um outro modo de posicionamento frente ao que está acontecendo.”

No CEI investigado, a comunicação com a comunidade escolar aconteceu por meio das redes sociais, com uso de aplicativos e recorrendo à parceria das famílias



na realização das situações propostas para as crianças vivenciarem em casa. Assim, para engajar as famílias foi necessário construir com elas um vínculo que permitisse conhecer suas histórias de vida, compreender as condições concretas para o diálogo e a parceria no processo de acolhimento das crianças da referida turma.

Nos encontros com as crianças e famílias a metodologia mais utilizada ocorreu no grupo do whatsapp, em que as propostas planejadas buscavam considerar as situações do repertório social das crianças no cotidiano familiar, sendo disponibilizadas e orientadas no grupo (em áudios e digitadas) para a criança realizar com supervisão do familiar. Em seguida, as famílias enviavam os registros no grupo de whatsapp (áudio, vídeo ou foto), com as experiências das crianças, o que possibilitou acompanhar o desenvolvimento delas, mesmo à distância.

Desse modo, documentar o vivido pelas crianças foi se tornando cada vez mais possível, favorecendo a parceria entre a professora e as famílias no processo de cuidar e educar das crianças, bem como na construção de laços afetivos com os pequenos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, foi possível apreender que o diálogo e a escuta sensível às crianças e familiares no processo de acolhimento às crianças foram aspectos fundamentais, sendo a criança considerada como centro do currículo, em seu contexto social e cultural, conforme as práticas narradas pela professora.

Desse modo, a sensibilidade e a crença da docente numa Pedagogia voltada para a participação das crianças e famílias no planejamento de propostas significativas no contexto de distanciamento social, possibilitou a aproximação com a realidade dos envolvidos, bem como a construção de laços afetivos.

Palavras-chave: Acolhimento. Creche. Família. Distanciamento social. Planejamento.

5. REFERÊNCIAS

FOCHI, Paulo. Como zelar pela educação infantil em tempos de isolamento social? **Portal Lunetas**, 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/>. Acesso em 25/07/2021.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

GT 8 - EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS E ARTES

Discute as possibilidades de interfaces entre infâncias e linguagens artísticas, considerando que as artes possuem conteúdo cultural e são formas de expressão e comunicação que estão presentes no cotidiano de adultos e de crianças. Portanto, devem fazer parte do trabalho educativo dos profissionais que atuam nas instituições de atendimento às infâncias. O GT se propõe a promover diálogos sobre a organização práticas docentes com linguagens artísticas, evidenciando o professor como o mediador que pode aproximar as crianças das produções da Arte, de forma significativa.



A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA: CONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NOS FESTEJOS JUNINOS

GT8 – Educação das Infâncias e Artes

Ana Catharina Martins Urbano de Sousa Bagolan¹
Gilvania Lima de Souza Miranda²
Sanderson Carvalho da Silva³

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2021 a turma do 4º ano do Ensino Fundamental - vespertino, constituída por crianças com idades entre 9 e 10 anos, do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAP/UFRN escolheu o tema “Tecnologias” para a realização de suas pesquisas. A partir desses estudos, essa temática possibilitou desdobramentos e a realização de muitas práticas e experiências, como a literatura de cordel e a xilogravura.

Concebendo a importância do trabalho com gêneros textuais, a expressão de ideias por meio de diversas linguagens na instituição de educação da infância e a necessidade de se conhecer aspectos da cultura local em um contexto de festejos juninos, este artigo objetiva explicitar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e Artes baseada no entrelaçamento com o Tema de Pesquisa (tecnologias) em um período de festejos juninos.

Imersos no ensino remoto devido a pandemia do COVID-19, o gênero textual literatura de cordel e a arte da xilogravura foram inseridas nas atividades da turma como uma forma de explorar um dos aspectos da cultura nordestina, conhecer as características textuais e visuais, sua origem, suas evoluções ao longo do tempo e as tecnologias presentes na produção dos livretos.

Procurando dialogar com os estudos sistematizados por Leal e Brandão (2007), que destacam a importância da leitura e produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Marcuschi e Dionísio (2007), que evidencia a importância de se trabalhar gêneros orais e escritos na sala de aula, Costa-Maciel (2013), que ressalta a importância do ensino da oralidade na prática docente, e em Barbosa (2004), que baseia-se nas ações do fazer-ler-contextualizar no trabalho com as artes, realizamos

¹ Mestre em Educação pela UFRN, Professora do NEI-CAP/UFRN.

² Mestre em Educação pela UFRN, Professora do NEI-CAP/UFRN.

³ Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Maurício de Nassau, Professor do NEI-Cap/UFRN.



uma prática pedagógica pautada em diversas experiências, de modo que as crianças pudessem conhecer e se apropriar do gênero textual literatura de cordel e da xilogravura, arte que ilustra esse gênero textual.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Sob uma abordagem de natureza qualitativa, procuramos pelo viés da pesquisa explicativa compreender o gênero textual literatura de cordel e a xilogravura através de experiências ricas de significados, considerando a importância do cordel e da xilogravura na cultura nordestina.

Inicialmente, realizamos conversas para as crianças expressarem seus conhecimentos acerca da literatura de cordel e da xilogravura. Na sequência fizemos diversas leituras envolvendo os textos escritos e imagens de xilogravuras, gerando novos debates e buscas de informações para sistematizar os conhecimentos.

A turma também teve um encontro com a cordelista Sírlia Lima para realizar uma entrevista e assim conhecer o trabalho que ela desenvolve a partir do cordel. E, após conhecer a origem desse gênero textual, suas características, sua função social, as crianças produziram seus cordéis.

Nesse sentido, sobre a xilogravura, as crianças conheceram a origem da arte milenar e sua evolução ao longo dos anos até se tornar uma característica comum nas impressões do cordel nordestino. Realizaram a leitura de algumas das principais obras do pernambucano J. Borges, sua história de vida e como é realizado o trabalho de um xilogravurista, com o objetivo de apreciarem o trabalho do artista, identificando suas características e reconhecendo a arte como uma produção cultural. Como também, utilizando isopor, palito e tinta, as crianças produziram uma xilogravura.

Por fim, com a produção de textos e ilustrações, realizamos um Sarau Literário em Cordel no período dos festejos juninos, celebrando essa data com muita alegria, cordel, xilogravura e conhecimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados dessa pesquisa compreendemos que as crianças ampliaram o repertório de comunicação e expressão cultural, a partir de todo o trabalho construído.

As crianças compreenderam características da literatura de cordel e sua importância para a cultura nordestina. Os materiais produzidos serviram para a organização de um evento – Sarau Literário em Cordel, para o qual a turma, elaborou o convite, a programação, além de toda preparação cênica (ambiente organizado com cordéis, xilogravuras e figurinos) para a realização deste.

O evento aconteceu no dia 24 de agosto de 2021 e se caracterizou como uma “comemoração junina” em um encontro remoto com a presença de convidados, celebrando a cultura potiguar e as aprendizagens decorrentes do trabalho realizado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a literatura de cordel permitiu às crianças compreenderem que muito além de um livreto pendurado em cordão, ela se caracteriza como um texto de



tradição oral que objetiva o entretenimento, a divulgação de informações, a expressão de sentimentos e a crítica aos mais diversos contextos sociais. Elas também identificaram que os recursos tecnológicos utilizados passaram por evoluções ao longo do tempo. Bem como, reconheceram que a xilogravura é um tipo de técnica que ilustra os cordéis e que se tornou uma marca do Nordeste. A parceria entre esse gênero textual e essa arte são indispensáveis na produção dos folhetos, que são populares em nossa sociedade, levando histórias de amor e humor, notícias, ideias e opiniões sobre nossa cultura. Dessa forma, considerando o formato remoto de realização das atividades, avaliamos como satisfatórios e significativos os resultados alcançados pelo grupo.

Palavras-chave: Literatura de cordel; Arte; Educação das Infâncias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino de arte:** anos 1980 e novos tempos: São Paulo: Perspectiva, 2014.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim G. **Oralidade e ensino:** saberes necessários à prática docente. Recife: EDUPE, 2013.

LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Orgs.) **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



ANOTAÇÕES SOBRE DESENHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 08 - Educação das Infâncias e Artes

Gilvânia Maurício Dias de Pontes¹

Natália Medeiros de Oliveira²

Dominique Cristina S. de Sena Maranhão³

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aborda uma experiência de formação voltada para a linguagem *do desenho na educação infantil*. A experiência, que assumiu o formato de oficina, foi viabilizada pela plataforma Google Meet no primeiro semestre de 2021, contando com a participação de 28 participantes de dois Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs de Natal/RN. Esse evento é uma das atividades previstas no projeto de extensão *Diálogos entre arte e infância na formação de professores*, que está sendo desenvolvido, durante o ano de 2021, pelo Grupo de Pesquisa Arte e Infância (UFRN). O referido grupo atua considerando o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão e tem como foco a investigação de práticas e a formação de professores para o ensino das artes visuais. O projeto de extensão de 2021 tem como um dos objetivos promover encontros de intercâmbio entre os professores do NEI/CAP/UFRN e os professores de CMEIs para troca de experiências sobre práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil.

2. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A formação foi fundamentada em autores como: Dewey (2010) e Pontes (2013) que tratam da arte como experiência estética; Derdik (2020) que defende o desenho como

¹ Professora do NEI/CAP/UFRN. Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Arte e Infância (UFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE (UFRGS).

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte e Infância (UFRN).

³ Professora do NEI/CAP/UFRN. Mestre em Arte pelo PROFARTES pela UFRN. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte e Infância (UFRN).



gesto expandido em que o corpo se torna a ponta do lápis; Pillar (2012) que estuda o desenho como sistema de representação que é significado pelas crianças no ato de desenhar; Lavelberg (2006) que aponta para a interação entre o desenho da criança e a cultura; e Barbosa (2010) que propõe o acesso à arte na interrelação entre dimensões de ler/contextualizar/fazer, sistematizada na Abordagem Triangular.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina *Desenhando em casa: reinventando experiências e práticas pedagógicas*, teve como objetivo promover a reflexão sobre as relações entre a formação pessoal dos professores e o seu posicionamento quanto à produção gráfica das crianças. Essa foi realizada em dois encontros ao vivo pela plataforma Google Meet, nos quais foram abordados estratégias e aspectos diferentes do trabalho com desenho. No primeiro dia, que intitulamos de *anotações sobre desenho e educação Infantil*, tematizamos a experiência pessoal dos participantes com a linguagem do desenho e as possíveis relações entre esse repertório e as concepções que norteiam o seu trabalho com crianças. Para tanto, foram propostos exercícios de leitura e produção de imagens que envolveram a apreciação da produção gráfica na obra de artistas e ilustradores, além de reflexões sobre o desenvolvimento do traço pessoal a partir da produção de desenhos. Dito isto, ressaltamos que o desenho, enquanto linguagem da Arte, pode ser ensinado e aprendido. Esse processo possibilita a ampliação de possibilidades de aprendizagem, favorecendo a percepção visual, imaginação e a construção de saberes estéticos. Além disso, por meio do ato de desenhar, o sujeito age sobre seu entorno, desenvolve o olhar sensível para com seu próprio desenho e o do outro, cria outras maneiras de expressão e, ainda, experimenta diversos traços e formas diferentes de construir um desenho. O segundo encontro teve como objetivo promover o *Diálogo entre práticas* de docentes do Núcleo de Educação da Infância da UFRN e dos professores dos CMEIs, com ênfase nas possibilidades de promover experiências educativas em formato remoto. A oficina possibilitou a reflexão sobre a formação para o trabalho com a linguagem do desenho com crianças, partindo do desenvolvimento expressivo dos participantes e de suas experiências de interação com essa referida linguagem. A interação com o material visual/teórico apresentado e com as memórias relatadas em grupo sobre as sensações e percepções acerca do ato de desenhar possibilitou olhar para as práticas se observando como sujeito de linguagens e, ao mesmo tempo, docentes da educação infantil.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem do desenho está presente na origem das demais linguagens, desenhamos com diferentes intencionalidades, assim foi na história e assim é na apropriação do desenho pela criança. Desenhar pode se constituir em experiência estética e educativa na escola, para tanto se faz necessário que o adulto tenha acesso às informações sobre essa linguagem e que experimente sua expressão através do



desenho. Ter clareza sobre a intencionalidade pedagógica é resultado de acesso aos repertórios e pesquisas sobre desenho, assim como de sentir e produzir sentidos experimentando a ação de desenhar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Artes Visuais. Desenho. Formação docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de Arte:** anos 1980 e novos e novos tempos. 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DERDIK, E. **Formas de pensar o desenho.** São Paulo: Panda Educação, 2020.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado na criança:** práticas e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistema de representação.** Porto Alegre: Penso, 2012.

PILAR, A. D. **Desenho e construção do conhecimento na infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PONTES, G. M. D. **Arte na educação da infância:** saberes e práticas da dimensão estética. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre: 2013.



ARTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

GT 08 - Educação das infâncias e artes

Jucileia Obregon Pires

Aparecida P. Padua de Barros

Leila Regina Rosa

O presente estudo tem como objetivo salientar a presença da arte na prática docente na educação da infância e os significados atribuídos pelos professores ao conceito infância e arte. Ao brincar livremente ou mediado pelo professor, a criança tem oportunidade de conhecer o seu próprio corpo, o espaço físico e social, as pessoas com as quais ela convive, conquista a autonomia, a identidade e as regras de convívio social. Ao pensar na infância, surge em nossa mente o lugar de brincar, interagir e cuidar, no entanto, essas questões salientam milhões de experiências e de conversas sobre o sentido da infância e como a arte é capaz de promover provocações e construir sentidos na aprendizagem infantil. A mente humana é naturalmente investida de curiosidade, basta deixar a criação acontecer, sem modelos estereotipados, seja na dança, nas artes visuais, no teatro ou na música. Porém, sem esquecer-se do papel fundamental do professor, que deve ser o interlocutor, promotor e mediador do processo de criação. Papel que para desempenhar é necessário sair da zona de conforto, das atividades prontas e acabadas, da reprodução sistematizada e estéril, desprovida de intencionalidade e objetivos pedagógicos. Para tanto é necessário que o professor mediador se enriqueça de elementos artísticos, para que a criança possa ao máximo criar, recriar, imaginar e sonhar. A partir dessas premissas, evidenciamos o significado do fazer artístico na educação infantil, envolvendo as brincadeiras, os jogos, os brinquedos, a dança e a contação de história, no processo de ensino aprendizagem na educação da infância. Este estudo é um recorte de pesquisa de mestrado, que teve como objetivo apresentar relações entre sentidos e significados do lúdico na educação infantil. Consistiu em um levantamento bibliográfico, documental, coleta e análise de dados empíricos. Os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados foram observações de aulas, registro em diário de bordo, questionário para identificar o perfil dos entrevistados e entrevista semiestruturada. Para a sistematização dos dados foi utilizada a metodologia núcleos de significação. Teve como viés teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores, a partir do método Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil do Município de Ponta Porã-MS, participaram dois professores que atendem crianças de quatro e cinco anos. Considerando a infância um processo de criação e aprendizagem contínua



concluimos que a arte é um trabalho sério, que precisa ser semeado como espaço de oportunidade e desenvolvimento na área cognitiva, afetiva, criativa e emocional. Portanto concluimos que o fazer pedagógico na infância deve priorizar os elementos artísticos e lúdicos como essencial ao enriquecimento de experiências, promovendo harmonia com as diferentes linguagens.

Palavras-chave: Educação. Infância. Arte. Aprendizagem.

Referências

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brincadeira e a educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Oliveira, M. K. De. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 2008.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



ARTES VISUAIS NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRN

GT 08 - Educação das Infâncias e Artes

Lucineide Cruz Araújo

NEI-Cap/UFRN

neidinha@nei.ufrn.com

Bárbara Rainara Maia Silva

NEI-Cap/UFRN

rainara@nei.ufrn.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo deriva de um estudo feito com duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, do Núcleo de Educação da Infância (NEI) – Colégio de Aplicação (CAp), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Seu objetivo é apresentar práticas pedagógicas com as artes visuais desenvolvidas em caráter remoto, no primeiro semestre de 2021.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de um relato de experiência, ancorado em Barbosa (2009; 2015); Pillar (2002; 2012; 2014); Pontes (2001; 2005; 2013), e Rangel (2012), bem como em documentos Legais que abordam o ensino das Artes. Enfocamos o artista Joan Miró, através de situações de leitura e produção de imagens pelas crianças lançando mão de pinturas, desenhos, modelagens, recorte e colagem. Apoiamo-nos em metodologias que favorecem o desenvolvimento da capacidade de criar, apreciar, argumentar, justificar, criar, pensar, expressar e registrar descobertas e aprendizagens. Neste processo, usamos a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998; 2009), que propõe o ensino das Artes através das ações de ler/contextualizar/fazer.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que a troca de experiências com as artes visuais e seus elementos possibilitou avanços na ampliação dos saberes das crianças.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que é importante que as crianças tenham acesso e interajam com diferentes obras e materiais, e que possam explorá-los, buscando compreender e desenvolver as diferentes formas de expressão. Com isso, esperamos que desenvolvam criticidade, autonomia e reflexão acerca do fazer artístico e de sua aprendizagem.



Palavras-chave: Artes visuais. Infância. Ensino Remoto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.T.B. **A Imagem no Ensino da Arte.** 7ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A. M.T.B **Redesenhando o desenho:** educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino da arte.** In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-82.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistema de representação.** Porto Alegre: Penso, 2012.

PILLAR, A. D. **Leitura e releitura.** In: PILLAR, A. D. (Org.), A educação do olhar no ensino das artes (p. 7- 17). 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

PONTES, G. M. D. **A presença da arte na educação infantil:** olhares e intenções, 2001. 190 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

PONTES, G. M. D. de. Elementos construtivos do fazer docente – ensino de Arte. In: MELO, J. P; PONTES, G. M. D; CAPISTRANO, N. J. (Org.). **O ensino das Artes e Educação Física na infância** (p. 66- 74). Natal: UFRN/PAIDÉIA/MEC, 2005.

PONTES, G. M. D. de. **Arte na educação da infância:** saberes e práticas da dimensão estética. 2013. (Tese) Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RANGEL, S. V. C. **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.



CIRANDAS, CANÇÕES E DANÇAS POPULARES: VIVÊNCIAS MUSICAIS COM CRIANÇAS EM ISOLAMENTO SOCIAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA

GT 08 - Educação das Infâncias e Artes

Angela Suely Souza Franco da Silva ¹

Este artigo tem como objetivo relatar as vivências e práticas musicais com as crianças em casa no período de isolamento social, devido a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (COVID 19), a partir do trabalho desenvolvido nas Unidades de Educação Básica Pedro Marcosini Bertol e Senador Miguel Lins, instituições de educação infantil da rede pública municipal da cidade de São Luís-MA, na zona urbana. Com os resultados foi possível compreender a importância da musicalização para as crianças que se encontram isoladas socialmente, enquanto prática docente de desenvolvimento de novas aprendizagens, que são enriquecidas com a arte.

Palavras-chaves: Música. Formação Continuada. Educação Infantil

1. INTRODUÇÃO

A análise das vivências e práticas musicais entre professores, crianças e famílias em período de pandemia como experiência na Educação Infantil, em especial as instituições UEB Pedro Marcosini Bertol e UEB Senador Miguel Lins, ambas da rede pública municipal da cidade de São Luís/MA, a partir de nossas próprias ações enquanto docente e membras do Grupo de Pesquisa Infância e Brincadeiras (GEPIB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) proporcionou o interesse por essa investigação.

Para isso trouxemos para corroborar com nossas ideias autores como Jeandot (1997), Brito (2003), Duarte (2003), Bréscia (2003), Gordon (2000), Knoener (2006), Kramer (2005), Rosa (1990), que contribuíram com os estudos sobre a música na educação infantil e sobre o papel da formação continuada para que as professoras

¹ Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de São Luís-MA. Graduada em Pedagogia. Especialista em Docência da Educação Infantil – UFMA. Pesquisadora do GEPIB/UFMA.



das instituições pudessem refletir sobre suas ações, a fim de promover aprendizagens significativas.

Algumas questões: como a música vem contribuindo para o desenvolvimento da criança nesse período de distanciamento social ocasionado pela pandemia, considerando a casa, nessa situação, como ambiente educativo? Como os professores/as desenvolvem as ações musicais junto aos familiares a fim de que as crianças pudessem ter acesso ao acervo musical? Que propostas foram mais significativas para envolvimento das crianças e das famílias?

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Sinaliza-se como participantes desta experiência as pesquisadoras, as professoras da Educação Infantil (creche e pré-escola), as crianças e suas famílias, a partir de atividades lúdicas, interativas que envolveram a música com recurso facilitador de aprendizagens e como uma das linguagens expressivas com crianças.

Propomos criar questionamentos para levantarmos as concepções das professoras sobre o tema: qual sua relação com a música? Quais são suas referências musicais? Que músicas o fazem lembrar sua infância? Em qual contexto a ouviu (em casa? Na escola?)? Como você utiliza a música nas atividades propostas as crianças?

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram desenvolvidas a construção de brinquedos sonoros, dialogando com diferentes campos de experiências, tais como: reciclagem de materiais e educação ambiental. As crianças usaram a criatividade e imaginação, a atividade despertou a curiosidade, a organização e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento referentes à produção de som e funcionalidade dos instrumentos, as crianças tocaram e dançaram reunindo assim som e movimento, estimulando a atenção, concentração e a coordenação.

A proposta do mês de junho da UEB Pedro Marcosini Bertol também foi lúdica e dinâmica e oportunizou às famílias e crianças ampliar conhecimentos sobre a cultura da festa junina, propomos que fosse feita uma receita com ajuda da mamãe ao som da música Pula Pipoquinha, as crianças dançaram, cantaram e imitaram o som das pipocas estourando e depois saborearam as pipocas, foi significativo para elas, além de fortalecer o vínculo com a família. Dançaram e apreciaram as músicas do bumba-meu-boi caracterizadas com roupas que já tinham em casa, assim enriqueceram conhecimentos sobre a nossa cultura.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir saberes/fazerem em nossa prática requer estudo, agir, refletir e mudar, quando propomos a música no processo educativo da educação infantil enquanto uma das linguagens que as crianças pequenas utilizam para se expressar, para interagir e, por que não brincar. Pensamos constituir junto ao grupo de professoras das UEBs, das quais fazemos parte como profissionais que atendem as crianças seja como professoras seja como formadoras, um diálogo e uma reflexão daquilo que estamos oferecendo às crianças, principalmente neste momento em que as famílias passaram a assumir quase que totalmente a educação institucional delas.

5. REFERÊNCIAS

- BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- DUARTE, Cândida Luciana. **Formação continuada: professores da educação infantil da rede municipal de Catalão-GO**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC, 2013.
- GORDON, E. **Teoria da aprendizagem musical: competência, conteúdo e padrões**. 1ª ed. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 2ª ed, 1997.
- KNOENER, Sandra Heinz. **O ensino das artes na escola: a ótica dos professores de educação infantil**. 2006, Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, Joaçaba, SC, 2006.
- KRAMER, Sônia. **Profissional de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- ROSA, Nereide Schilano Santa. **Educação musical para pré-escola**. São Paulo: ática, 1990.



ENTRE FAZERES E SABERES: REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO VIRTUAL 'BRINCANDO COM A ARTE: UM ENCONTRO COM OS BONECOS ARTISTAS'

GT8 - Educação das Infâncias e artes

Islania de Melo Oliveira Souza ¹
Universidade Regional do Cariri – URCA
E-mail: islania.melo96@gmail.com
Marcos Aurélio Moreira Franco²
Universidade Regional do Cariri – URCA
E-mail: marcosfranco29@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Foi diante da constatação de que a arte interessa à criança e que a ludicidade faz parte da sua ação sobre o mundo que nos pusemos a pensar, no contexto das ações do projeto de extensão 'roda de saberes'- que sofreu alterações em virtude da impossibilidade de contato presencial em decorrência do estado de restrição social causado pela pandemia do coronavírus, a montagem de uma exposição virtual que se chamou 'Brincando com a arte: um encontro com os bonecos artistas'. No momento, a exposição está em fase de finalização da edição para lançamento virtual no mês de outubro do corrente ano.

Sabemos que bonecos e bonecas desde muito tempo estão presentes na vida das crianças. Durante infância meninos e meninas costumavam ganhar dos adultos esses brinquedos, variando no tocante ao tamanho, material ou modelo. O brinquedo, explica Vygotsky (2003) "contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (p.134).

Os brinquedos e brincadeiras tradicionais, dentre os quais incluímos os bonecos e bonecas de pano, passaram a ser encarados por nós como componentes favorecedores da identificação das crianças com as produções artístico-culturais, dada a dimensão simbólica e espontânea que nestas costumam ser evidenciadas. Assim, adentrar no campo da aprendizagem artística por meio do brinquedo representou uma possibilidade maior de diálogo com a infância, mediante o uso de

¹ Estudante de Pedagogia – URCA. Bolsista do Núcleo de Educação Infantil – NEI

² Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. Doutor em Arte pela UFMG



uma linguagem potencialmente contida no tempo-espaço de meninos e meninas; daí elegermos os bonecos e as bonecas de pano como principal elemento dessa interação.

Na Educação Infantil trabalhar com arte, conforme explicita Barbieri (2012) “(...) ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer” (p. 18).

Como objetivo geral deste trabalho buscamos refletir acerca do percurso de planejamento e constituição da exposição virtual ‘Brincando com a arte: um encontro com os bonecos artistas’. No tocante aos objetivos específicos elegemos: evidenciar as atividades que integram a proposta da exposição; elencar os possíveis resultados dessa ação para a aprendizagem em arte das crianças de Educação Infantil.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho surgiu no contexto do projeto de extensão ‘Roda de saberes’ da Universidade Regional do Cariri – URCA financiado pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza - FECOP. Trata-se de um relato de experiência de abordagem crítico-reflexivo amparado pela referência a bibliografia específica sobre ensino de arte, ludicidade e educação da infância.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ideia de relacionar arte e ludicidade surgiu do entendimento de que a inventividade, característica sempre presente no brincar, também se revela potencial na produção artística. Ao observar um autorretrato feito por artistas a criança é convidada a pensar as diversas representações que estes fazem de si mesmos, sem necessariamente corresponder a padrões ou estereótipos; desta feita, é provocada a ampliar a compreensão de que a arte se afirma como um campo de possibilidades e de (re)criações.

Por sua vez, se apresentados ao lado dos autorretratos, os bonecos de pano (reconhecidos por nós como ‘retratos’ do artista) podem despertar curiosidade ou promover maior identificação das crianças com artistas e suas obras, assim como, ao saltarem das telas e se tornarem personagens manipuláveis, os bonecos possivelmente suscitem nos pequenos o desejo de interagir mais com as produções. Cabe destacar que os bonecos de pano foram confeccionados pela bolsista de forma artesanal, considerando-se que esta possui o domínio dessa técnica. Concomitante à essa produção houve a imersão da bolsista no estudo acerca da vida e obra dos artistas assim como empenho na formatação da exposição virtual.

De início, a exposição foi pensada como uma montagem física que permitisse às crianças o contato mais próximo com as reproduções dos autorretratos, assim como com os retratos em forma de bonecos. No entanto, em função da pandemia da Covid



19 o planejamento teve que ser alterado e o que era para ser presencial, tornou-se virtual.

Quando do retorno às interações sociais, objetivamos que a exposição se torne itinerante visitando instituições de Educação Infantil na cidade do Crato/CE, assim permitindo que professores e crianças tenham uma experiência com a arte e a ludicidade muito mais intensa e significativa. Oficinas de criação artística também farão parte da nossa programação, como forma de complementar a experiência estética das crianças através de proposições que demandem o sentir-pensar-experimentar 'em' e 'com' arte.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a cultura da infância revela múltiplas possibilidades e, nesse sentido, a ludicidade associada à arte pode representar um movimento dinamizador da expressão e das aprendizagens infantis.

Nossa intenção é que a arte, a cultura e a infância se entrelaçam e componham uma tessitura multiforme, mobilizadora de imaginações, de experiências artísticas e estéticas.

Palavras-chave: Arte. Cultura. Brincar. Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012. (Série Interações).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



EU SOU A FLOR DO MAMULENGO: A “CANTAÇÃO” DE HISTÓRIA E A OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE MAMULENGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 08 - Educação das Infâncias e Artes

Maria de Lourdes Melo da Silva¹
Elielma Maria Chacon de Lima²
Jefferson Melo da Silva³

1. INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma das práticas mais antigas da humanidade, nas atividades remotas o processo de contação necessitou passar por adaptações, tendo em vista que havia a necessidade de enquadramento nos limites máximos de um vídeo no WhatsApp, por ser esta a única ferramenta de ampla utilização das crianças/famílias atendidas pela instituição na qual lecionamos. As devolutivas também se limitaram, pois nem todas as crianças mantêm o fluxo contínuo de participação e, desse modo, em diversos momentos a aflição dos educadores se faz notória.

Todavia, Freire aponta que: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p. 58).

Diante disso, o presente artigo apresenta uma vivência remota de contação de história, ou como aqui iremos abordar nos apropriando da noção de conceito operacional, uma ‘cantação’, pois trabalhamos a musicalidade e sonoridade da obra fonográfica *A Flor do Mamulengo*, composta por *Luiz Fidélis* e interpretada pela Banda nordestina de forró *Mastruz Com Leite*.

Salientamos que a proposta surge com o objetivo de cativar a atenção dos sujeitos, proporcionar a ampliação da imaginação e permitir que as crianças se envolvam com a cultura, a musicalidade e a teatralidade nordestina.

A vivência se deu no âmbito das aulas remotas, no Centro de Ensino Infantil Vereador Rafael Fernandes Sobral, na cidade de Ceará-Mirim/RN, instituição que atende crianças de 3 a 6 anos de idade, contemplando os níveis 2, 3 e 4 da educação infantil, as quais foram sujeitos participantes desta proposta metodológica.

¹ Graduada em Pedagogia pela UVA – Universidade do Vale do Acaraú; Especialista em Psicopedagogia pela FIP – Faculdade Integrada de Patos; Funcionária Pública na Secretaria Municipal de Educação de Poço Branco/RN; E-mail: Lourdes_melosilva@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela UVA – Universidade Vale do Acaraú, Funcionária Pública na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ceará-Mirim/RN; E-mail: elielmachacon4@hotmail.com

³ Graduado em Pedagogia pela UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFRN; E-mail: Jeftson70@gmail.com



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A escolha e construção do material utilizado na aula se deu mediante o período das comemorações juninas, por estarmos em um momento atípico de distanciamento social optamos por trazer às crianças uma proposta que interligasse o conteúdo junino, a apreciação da cultura nordestina e a musicalidade tradicional do período.

Vale salientar que a arte dos Mamulengos permeia pelo campo da teatralidade com formas animadas, conforme aponta (BORGES, 2017, p. 2): “Por formas animadas, entende-se qualquer matéria inanimada utilizada na representação teatral como personagem animado, englobando neste universo as sombras, máscaras, tecidos, objetos e bonecos [...]”.

Alinhado ao processo de cantação articulamos a oficina pedagógica de construção de material concreto, a qual [...] é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico” (REYES, 1991, p. 21 *apud* CANDAU, 1999, p. 23).

Diante disso apresentamos às crianças um vídeo orientando o passo-a-passo e os materiais necessários para confeccionar um objeto contextualizado com a história cantada, nesse sentido elaboramos a construção de Mamulengos com materiais reciclados, os quais possibilitou que as crianças articulassem o abstrato da cantação com o concreto do objeto construído.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do contexto pandêmico mundial, sociocultural e econômico da região na qual a escola está situada, o início das atividades remotas não foi algo simples, pois, em sua maioria as famílias atendidas são de baixa renda, desse modo, o contato com elas se dá exclusivamente através do WhatsApp.

Para tanto, nossa metodologia de trabalho escolhida buscou articular a teoria e a prática a partir de uma vivência ativa e lúdica, na qual as crianças puderam conhecer novos conteúdos e concretizá-los a partir da construção de materiais. Desse modo, realizamos uma apresentação de mamulengos, utilizando a música *A Flor do Mamulengo*, de fundo enquanto uma das mediadoras utilizou os bonecos para performar a história cantada, desse modo, elas conheceram a proposta artística do teatro de Mamulengos, além do ritmo do forró tipicamente nordestino.

Em sequência, apresentamos às crianças o passo a passo da construção de mamulengos com materiais reciclados: rolo de papel higiênico, pedacinhos de tecidos, tinta, barbante, cola e lápis de cor, diante disso, elas puderam construir o seu próprio Mamulengo, com base na orientação pedagógica das mediadoras de leitura.

Havendo a necessidade de uma devolutiva, solicitamos às crianças um registro fotográfico ou de vídeo, nos quais elas pudessem expor o Mamulengo construído, a satisfação em realizar a proposta e a utilização do objeto como meio de diversão, levando em consideração a dimensão lúdica da proposta. Os resultados foram satisfatórios, nos vídeos e fotos enviados nos grupos de WhatsApp das turmas,



percebemos o empenho em construir os mamulengos, em adorná-los e em utilizá-los como instrumento de diversão.

Salientamos que, todas as turmas da instituição estiveram inseridas no processo, mas como já exposto, nem todas as crianças possuem participação ativa nas dinâmicas remotas, todavia, consideramos que o caráter de aprendizagem significativa foi alcançado, tendo em vista que articulamos o cognitivo da cantação de história e da vivência do teatro de Mamulengos, o afetivo e o psicomotor da construção do próprio Mamulengo.

4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, consideramos que nosso objetivo se cumpre com a aplicação da proposta, a adesão, a proximidade virtual, a manipulação de materiais, a construção de objetos, tudo isso proporciona aos sujeitos uma vivência singular e ao mesmo tempo plural.

Os momentos registrados em fotografias e vídeos pelas crianças participantes nos proporcionaram entender o processo construtivo de cada uma, além disso, em sua maioria se fez perceptível a satisfação em construir e utilizar seus mamulengos de material reciclado, além de ampliarem seus repertórios motores e cognitivos.

Compreendemos que ao realizarmos uma oficina pedagógica no modelo virtual muitos dos momentos deste modelo metodológico se resumiram, a aproximação e a coletividade se restringiram, todavia ainda se manteve o espaço para a sensibilização, o aprofundamento, a reflexão e a construção, desse modo, o aprendizado se concretizou de forma lúdica e satisfatória, tanto para as crianças quanto para nós docentes.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Cantação. Educação Infantil. Mamulengos.

REFERÊNCIAS

BORGES, Wesley dos Santos. **PROTAGONISMO INFANTIL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MAMULENGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.** Anais do Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social - ISSN 2357-9161/Eixo 6, Paraná, 2017. Disponível em:

http://www.ppe.uem.br/educacaosocial/trabalhos/eixo_6/pdf/6.19.pdf

CANDAU, V.M. **OFICINAS APRENDENDO E ENSINANDO DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:** Uma proposta de trabalho.

Novameria/PUC-Rio. 1999. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf Acesso em: 31/07/2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções





FAZ DE CONTA QUE SOMOS PALHAÇOS: UM ESTUDO SOBRE O CIRCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 08 - Educação das Infâncias e Artes

Natália Medeiros de Oliveira¹

Maria Rafaela Soares²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa compartilhar as experiências e reflexões vivenciadas no Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp/UFRN), no âmbito da Educação Infantil, em virtude da realização do curso de extensão intitulado “Linguagem teatral na escola da infância”, executado entre julho de 2018 e outubro de 2019. O objetivo desta proposta é refletir sobre o ensino da linguagem teatral, provocando experiências estéticas e mediações pedagógicas na Educação Infantil, além de ressaltar a importância do ensino e prática da Arte e da imaginação, a partir de estudos sobre palhaços e da linguagem circense.

2. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

O aporte metodológico que norteou este trabalho foi construído a partir da sequência didática que, de acordo com Zabala, trata-se de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...)” (ZABALA, 1998 p.18). Além disso, ainda no que se refere à metodologia, destacamos a pesquisa-intervenção, que entendemos como o processo que se dá a partir das interações entre o pesquisador e o outro, em um compartilhamento de experiências e na construção coletiva dos conhecimentos. É um encontro entre os sujeitos que intencionalmente associa o pensamento à prática, de forma que busque uma transformação na realidade e nos sujeitos (JOBIM E SOUZA, 2011). Quanto ao aporte teórico, nos fundamentamos em diálogos com autores como Barbosa (1998; 2009), Pontes (2005; 2007), Boal (2013), Ferraz e Fusari (1993),

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Estudante do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



Albuquerque (2006), Colavitto e Müller (2017), Desgranges (2011), Cunha (1999), e Wuo (2007; 2013), além dos documentos oficiais Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 2001) e Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2010) para construir uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem da Arte na Educação Infantil, com foco na linguagem teatral e circense, bem como a palhaçadaria.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A linguagem teatral articula o jogo cênico e dramático, possibilitando à criança imaginar-se em outras situações, como em um faz de conta. No campo imagético, ela age como se fosse outro ao mesmo tempo em que apropria-se de contextos para criar “o quê, quando e onde” e ressignifica objetos para exercer essa representação, estabelecendo relações entre o cenário e o figurino (PONTES, 2007). A arte circense se mostra uma forma lúdica de trabalhar o teatro Educação Infantil, especialmente por se tratar de um espaço atrativo e gerador de curiosidades para as crianças. Dentre as diversas atrações que poder vir a ser objeto de estudos, o palhaço (ou clown) é um dos que mais desperta o interesse infantil, pois se trata de uma figura indispensável para as diversas manifestações circenses atuais, sendo o “nariz vermelho” sua máscara e principal característica (WUO, 2017). Segundo Wuo (2013), “ser um clown significa brincar, aceitar e exorcizar a exposição pública do risível como atributo ‘comicizado’ da corporalidade e da linguagem” (p. 109). Por isso, jogos teatrais e brincadeiras podem facilitar o desenvolvimento infantil, bem como a aproximação com a arte em si, possibilitando que a criança articule suas próprias experiências com a linguagem artística, auxiliando na construção de sua autonomia e pensamento crítico. Nesse sentido, Colavitto e Müller (2017) falam sobre a pedagogia da palhaçadaria, que remete à imaginação, criatividade e espontaneidade das relações que a criança constitui com o mundo e seu entorno social. A palhaçadaria inserida nas práticas pedagógicas faz uso da ludicidade para organizar um jogo de regras, no qual as potencialidades das crianças são desenvolvidas para a formação da identidade palhacesca. De acordo com os autores, essas regras apresentam a liberdade de criação, de forma que o comum acordo promove o companheirismo, o riso e a inventividade da performance teatral.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensibilidade carregada pela arte da palhaçadaria promove o desenvolvimento estético da criança, valorizando a cultura presente no universo infantil, do mesmo modo que reconhecemos, também, o palhaço como um artista popular e sensível (COLAVITTO E MÜLLER, 2017). Portanto, este estudo pode contribuir para o campo da Arte/Educação, visto que busca promover uma reflexão sobre a formação estética da criança por meio do desenvolvimento de sua sensibilidade, imaginação, percepção e expressão. Este desenvolvimento acontece



continuamente e amplia-se ao passo em que a criança adquire experiências com as linguagens artísticas, com objetos culturais e com a mediação dos educadores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Circo. Faz de conta.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz Júnior. **Michel Foucault e a Mona Lisa ou Como escrever a história com um sorriso nos lábios**. In: RAGO, Margareth e VEIGANETO, Alfredo (Orgs). Figuras de Foucault. São Paulo: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. 7ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

COLAVITTO, M. A. ; MÜLLER, V. R. **A Infância como Plataforma Poética de Resistência e Humanização por meio da Arte da Palhaçaria**. In: III Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social, 2017, Maringá. Anais do III Congresso de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social, 2017. v. 03.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **A expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Cadernos de Educação Infantil).

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. O ensino de Arte na escola para crianças e a intencionalidade do professor. In: PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO,



Naire Jane (Org.). **Livro Didático 1**: O ensino da Arte e Educação Física na infância. Natal: Paidéia/MEC, 2005. P. 54-74.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Processos de aprendizagem em arte: percepção e imaginação. *In*: CAPISTRANO, Naire Jane (Org.). **Coleção Cotidiano Escolar**: O ensino da Arte e Educação Física na infância. Natal: Paidéia/MEC, 2007. P. 23-29.

WUO, Ana Elvira. **Comicidade**: do “corpar” clownesco como princípio móvel, flexível, risível e espontâneo na (des) formação do ator. *Ouvirouver (Uberlândia)*. v. 9, n. 1, pp. 108-116, jan./jun., 2013.

WUO, A. E.; FERREIRA, F. C. **Pedagogia Palhacesca**: a escola do só eu no ensino regular. *Conceição/Conception Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena*, v. v.6, p. 1.1-166, 2017.



LIVRO SENSORIAL: UMA PROPOSTA LÚDICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 08 - Educação das Infâncias e Artes

Antônia Priscila Lopes de Oliveira. UERN. antoniapriscula@alu.uern.br

José Rafael da Silva Fernandes. UERN. joserafael@alu.uern.br

Monique Wanderley de Macêdo. UERN. moniquemacedo@alu.uern.br

1. INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, as crianças aprendem a se conectar com o mundo ao seu redor por meio dos cinco sentidos (audição, tato, paladar e visão), é por meio deles que as crianças vivem novas experiências e descobertas. O corpo é uma ferramenta essencial para a aquisição de conhecimento pela criança. Quando aliado às sensações e a utilização de atividades lúdicas estimulam o gosto das crianças pela aprendizagem.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições dos livros sensoriais para o processo de desenvolvimento infantil e aprendizado de Ciências a partir da realidade e necessidades dos alunos de maneira lúdica.

Na fase da Educação Infantil as crianças estão descobrindo o mundo por meio das sensações e estímulos. A escolha pelos livros sensoriais como recurso principal para estimular os sentidos do corpo humano surgiu a partir da disciplina Ensino de ciências, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assú/RN e de algumas pesquisas que defendem que o contato com esse material didático pedagógico contribui de forma significativa no desenvolvimento de habilidades como atenção, raciocínio lógico, memória e coordenação motora.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Através das sensações é que é possível perceber o ambiente que nos rodeia. Elas nos possibilitam construir ideias, imagens e entender o mundo. Uma das principais formas de interação da criança com o conhecimento é por meio do toque. Utilizando-se das mãos, ela é capaz de sentir a textura, a forma e o tamanho dos objetos. De acordo com *Montessori* (1870-1952) todo o conhecimento inicia pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo no qual está inserida (FERRARI, 2008).

Partindo de tais pressupostos, a utilização de livros sensoriais enquanto metodologia lúdica, auxiliam os professores no processo de ensino-aprendizagem por



meio do estímulo dos sentidos e torna-se um instrumento importante no desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor das crianças.

O projeto encontra-se em andamento e será realizado na Escola Municipal Comunitária Bela Vista da Cidade de Assú-RN, na turma do Creche, sendo desenvolvido em parceria com os discentes do curso de Pedagogia, professores, alunos e os pais.

Os livros serão confeccionados de forma personalizada para cada aluno, levando em consideração atividades do cotidiano das crianças como abertura de zíper, amarrar cadarço, abotoar e desabotoar. As etapas do projeto são:

Primeira etapa: Levantamento bibliográfico acerca da temática.

Segunda etapa: Levantamento com os pais e/ou responsáveis das crianças acerca do que os alunos gostam de fazer em seu cotidiano utilizando os cinco sentidos.

Terceira etapa: Serão confeccionados para cada aluno um livro sensorial, partindo de seu contexto.

Quarta etapa: Será colocado em prática o projeto. Ocorrerá ao longo de uma semana.

Quinta etapa: Apresentação dos livros sensoriais dos cinco sentidos, através de uma exposição na escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto encontra-se em andamento e como resultados temos a elaboração da primeira etapa, o levantamento bibliográfico acerca da importância dos livros sensoriais no processo de ensino-aprendizado dos cinco sentidos para as crianças da educação infantil.

Maria Montessori foi uma importante médica, pedagoga e estudiosa da área da educação que criou diversos métodos de aprendizagens, sendo o livro sensorial inspirado em seus métodos. Segundo ela "A criança ama tocar os objetos para depois reconhecê-los." (FERRARI, 2008, p. 26). Ela defendia atividades voltadas para trabalhar a percepção das crianças, seus métodos são muito utilizados ainda hoje na educação, com destaque para educação infantil, propondo a criança através dos sentidos apropriar-se dos objetos e seus diferentes tamanhos, formas, cores, texturas, sons e medidas.

De acordo com Freire "[...] não se passa do mundo concreto para a representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode explorar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante". (FREIRE, 1989, p. 81).

Como podemos ver, o desenvolvimento do sistema sensorial é de grande importância para que as crianças construam suas compreensões de mundo. Pois, a infância é um período no qual o seu cérebro está em constante transformação.

4. CONCLUSÕES

O projeto tem como propósito propiciar às crianças o aprendizado dos cinco sentidos por meio do livro sensorial de maneira lúdica e criativa. Através da exploração do livro, as crianças podem aprender brincando, porque simula atividades do seu dia-a-dia. Além de ter seus sentidos despertados por diferentes sensações, o livro



também proporciona a concentração, a descoberta, e auxilia no desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor.

Por fim, é importante evidenciar o Ensino de Ciências desde o início da Educação Básica, favorecendo descobertas e voltado para as necessidades e interesse das crianças. Além disso, é essencial que se desenvolvam estudos e pesquisas que evidenciem a importância dos livros sensoriais, pois propiciam a exploração lúdica pelas crianças e possibilitam que as mesmas vivenciem e conheçam o livro e suas muitas possibilidades, ampliando assim seus repertórios culturais.

Palavras-chave: Livro sensorial. Ensino de Ciências. Educação infantil.

REFERÊNCIAS

FERRARI, Márcio. **Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno**, Especial Grandes Pensadores, outubro 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.



MEMÓRIAS DO BRINCAR: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA E DE SOCIALIZAÇÃO DE SABERES

GT8 – Educação das Infâncias e Artes

Edvan Gonçalves Gomes¹

Universidade Regional do Cariri-URCA
edvangomes6@gmail.com

Marcos Aurélio Moreira Franco²

Universidade Regional do Cariri-URCA
marcosfranco29@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O brincar se caracteriza por ser uma construção cultural que, embora possua diferenças em relação aos contextos, mantém-se presente como conteúdo do interesse das crianças em todas as organizações sociais. Esse trabalho aborda o brincar numa perspectiva histórico-cultural e apresenta uma experiência de socialização de memórias pessoais associadas à brincadeira.

Vygotsky (1984), afirma que o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças se dá pelo jogo desde a pré-escola, quando ela aprecia momentos de realização que são irrealizáveis para sua idade atual.

Para Corsaro (2011), as crianças produzem cultura e são nela produzidas, fazendo o que este autor chama de 'reprodução interpretativa'. Significa que no brincar estas partem das referências culturais do seu contexto social, mas no processo entra em jogo a sua capacidade de redefinição de sentidos por meio da imaginação.

O estudo acerca dos brinquedos e brincadeiras tradicionais que têm como marca a inventividade e a construção artesanal realizado pelo Núcleo de Educação Infantil da URCA, fez despertar a necessidade de conhecer brinquedos e brincadeiras vivenciadas por crianças em outros tempos e contextos culturais.

Como objetivo geral buscamos conhecer brincadeiras e brinquedos pertencentes ao contexto lúdico infantil em tempos e espaços, tomando como campo de pesquisa municípios do Cariri Cearense. Nos específicos, objetivamos possibilitar o conhecimento de objetos e de práticas lúdicas por meio da socialização de memórias; compreender o processo de confecção e uso de brinquedos da época.

Essa pesquisa se mostra relevante por revelar vivências lúdicas da infância em outros

¹ Professor da Educação Infantil de Farias Brito/CE. Pesquisador e membro do Grupo de Estudos em Educação, Infância, Sociedade e Cultura – GEISEC na Universidade Regional do Cariri – URCA.

² Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. Coordenador do Núcleo de Educação Infantil – NEI e do Grupo de Estudos em Educação, Infância, Sociedade e Cultura – GEISEC.



tempos que podem favorecer a análise dos jeitos de brincar das crianças no tempo presente.

Quanto às hipóteses do trabalho, conjecturamos que as brincadeiras e brinquedos desenvolvidos pelas crianças em diferentes tempos e culturas demonstram que nessas elaborações estão presentes e são exercitadas capacidades fundamentais, tais como criatividade e cognição.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A investigação caracteriza-se como um estudo de caso, subsidiado pela pesquisa bibliográfica. Na coleta de dados procedemos com o desenvolvimento de entrevista semiestruturada a qual, segundo Gil (2002) “(...) permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto” (p.120). As entrevistas foram gravadas em vídeo e transformadas em documentário. Como partícipes da pesquisa estiveram duas pessoas residentes na zona rural de municípios do Cariri Cearense que concederam autorização para gravação e divulgação, mediante assinatura de termo, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa. Os vídeos produzidos passarão a compor a exposição virtual ‘inventividades do brincar’ que apresenta o acervo de brinquedos tradicionais que têm como principal característica a produção artesanal.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No percurso da pesquisa decidimos eleger as memórias do brincar de uma senhora e de um senhor, ambos com mais de cinquenta anos, que residiam na zona rural em dois municípios do Cariri Cearense, a saber Farias Brito e Campos Sales. A escolha se deu mediante a inserção do bolsista nesses dois contextos culturais o que facilitou a identificação e a aproximação entre pesquisador e participantes. Mesmo em tempos de pandemia, resguardando-se os protocolos de segurança, foi possível realizar a entrevista de maneira presencial.

Através das respostas que foram dadas às questões semi-abertas revelaram que o brincar das crianças do meio rural aconteceu em espaços de convivência social (com outras crianças mais velhas ou familiares), imersos em ambientes naturais e utilizando-se como base de construção de brinquedos elementos encontrados também na natureza. A produção artesanal de brinquedos, feitas pelas próprias crianças, foi ressaltada na descrição das brincadeiras feita pelos dois entrevistados. Ademais, constatamos ainda a influência e a significação dos materiais não-estruturados para a criação infantil. Notamos que o tempo de brincar foi afetado pelas condições de participação das crianças em ocupações e trabalhos, realidade esta ainda presente na vida de meninos e meninas na atualidade. Foi possível identificar que havia brincadeiras vivenciadas em função do que se tinha como apropriado para meninos e meninas. Houve ainda a indicação de que as crianças, durante o brincar, se reportavam à situações vivenciadas por elas no contexto das práticas sociais do



seu grupo - a exemplo de celebrações e atividades laborais -, reinterpretando-as ao seu modo.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos a relevância de se pesquisar as brincadeiras e jogos vivenciados por outras crianças no sentido de permitir às crianças das novas gerações o conhecimento de outras práticas lúdicas que fizeram parte do patrimônio cultural e artístico do seu lugar. Como desdobramento, serão desenvolvidas novas pesquisas e produzidos outros vídeos evidenciando-se o brincar em diferentes tempos e contextos culturais.

Palavras-chave: Arte. Educação Infantil. Brincadeira. Documentários. Pesquisa.

REFERÊNCIAS

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011, 384 p.

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

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.



MÚSICA(S) E INFÂNCIA(S) EM TEMPOS DE (RE)EXISTÊNCIA: UMA OFICINA NA III JORNADA FLADEM BRASIL

GT 08 - Educação das Infâncias e Artes

Bruno Alisson Alves Hermínio¹

Jason Desidério Bezerra²

Discussões acerca da Educação Musical e dos novos formatos de fazer/viver o ensino de Música tem estado em evidência nos últimos anos, sobretudo a busca por caminhos metodológicos que dialoguem com as demandas atuais da nossa sociedade. Pensando nisso, estabelecemos diálogo com as proposições do Fórum Latino-Americano de Educação Musical – FLADEM. A Seção Nacional Brasil do Fórum Latino-Americano de Educação Musical – FLADEM vem promovendo a integração entre pesquisadores, professores e estudantes por meio da realização de fóruns e jornadas centradas na temática - “Educação musical como um direito humano: por uma política de afirmação da vida”. A proposta do Fórum contempla ações de ensino-aprendizagem de Música de forma plural e democrática, abarcando manifestações artístico-musicais dos diferentes povos e culturas, estabelecendo diálogos com abordagens, métodos e perspectivas educacionais que contribuam com uma educação pública, crítico-reflexiva e humanizada. Nessa perspectiva, esse trabalho traz um relato da prática pedagógico-musical da oficina ministrada na III Jornada FLADEM Brasil, no estado do Rio Grande do Norte. A oficina intitula-se: “Música(s) e Infância(s) em tempos de (re)existência!”, com objetivo de vivenciar propostas musicais que abordem metodologias do ensino de Música para infância de forma remota e presencial. Justifica-se este relato da oficina vivenciada como forma de contribuir para os estudos que envolvem a Música, infância, práticas pedagógicas e diversos outros temas emergentes e necessários na construção contínua da docência e do contexto educativo, principalmente da Música como área de conhecimento e integrante fundamental nas brincadeiras e interações da criança (BRASIL, 2016). As Experiências apresentadas nesse relato tomaram como ponto de

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN); licenciado em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; e-mail: brunoherminio97@gmail.com .

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Música – (UFRN); licenciado em Música e especialista no ensino de Música na Educação Básica - UFRN; e-mail: jasondesiderio92@gmail.com .



partida os trabalhos desenvolvidos no “Lar, Dósilá³”, projeto de Musicalização Infantil transmitido da cidade Mossoró/RN de forma remota/on-line, em que proporcionou as crianças e familiares vivências musicais em suas casas, com as medidas protetivas de isolamento social. Como também, as experiências com Música e educação da infância construídas no âmbito da escola regular privada da cidade de Natal/RN, que apresenta em seu currículo a Música como componente obrigatório. Fundamentando esse trabalho, utilizamos os estudos sobre Música e educação da infância de Beineke (2013), Penna (2018) e Zagonel (2011), as reflexões sobre criança e infância propostas por Brito (2003) e Kramer (2003), os conceitos sobre ensino de Música remoto e híbrido de Pereira (2020) e de formação profissional de Josso (2012). A inserção da Educação Musical desde a primeira etapa da educação básica vem proporcionando além da formação musical, também um ambiente de ensino-aprendizagem em torno do respeito ao próximo, da cooperação e aspectos que tornam-se importantes na formação humana da criança (BRITO, 2003), corroborando com a afirmativa da Educação Musical como direito humano. Ao mencionar que, a educação remota emergencial enfatiza uma mudança na entrega de “[...]conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa [...]envolvendo o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial” (ARRUDA, 2020, p. 265), a oficina teórico-prática ministrada trouxe propostas musicais que abordassem metodologias de ensino de Música para a infância nessas possibilidades, refletindo novos formatos de viver/fazer Música em tempos de (re)existência. Propostas com utilização o corpo, objetos sonoros e/ou instrumentos não convencionais (colheres, panelas, copos etc), contação de histórias musicalizadas e canções populares (A cobra não tem pé - Parati/RJ) exemplificaram de maneira prática possibilidades e formatos, a partir dos variados contextos e faixas etárias que os participantes estavam trabalhando. Constatando que, as experiências foram realizadas no formato remoto e transmitidas nas cidades de Natal e Mossoró/RN, destinado a professores de Música, alunos de cursos de licenciatura em Música,icineiros, brincantes e educadores de áreas diversas que tenham a Educação Musical em espaços difusos como centro de interesse. Planejar a oficina nos proporcionou a oportunidade de revisitar os trabalhos desenvolvidos por ambos os autores num cenário pandêmico, assim como, uma experiência docente formadora à medida em que rememoramos e reelaboramos as práticas pedagógicas, sendo desvelado em nós novos sentidos, competências e habilidades constituintes de nossa prática docente. Importante ressaltar que a oficina ministrada se inseriu em uma programação robusta, com apresentações musicais, roda de conversa e mesa de encerramento para contemplar os princípios norteadores do FLADEM/Brasil e, como pensamos a Educação Musical na atualidade e nos diferentes tempos. Portanto, consideramos que esse trabalho trouxe-nos uma ótica das propostas em retratar os novos tempos para a inserção da Música na educação da infância e propostas de adaptação do fazer musical, sem deixar de potencializar as experiências ao alcance no momento. Porém, enfatizando a necessidade e urgência das vivências presenciais para a socialização das crianças, do fazer musical-sonoro vivo, presente e instigante que o compartilhar com os outros permite, garantindo assim o que mencionamos

³ Projeto idealizado com o intuito de proporcionar vivências musicais on-line através de *lives* e cursos para as crianças, com foco na primeira infância. Para mais informações, acessar o canal: https://www.youtube.com/watch?v=EljMtV7_Zbc&t=1044s.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



como o direito humano da aprendizagem musical em tempos de existir e (re)existir nos múltiplos contextos.

Palavras-chave: educação musical; oficina de música; tempos de pandemia.

Referências:

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BEINEKE, Viviane. *A música nas Práticas Criativas da Educação Infantil*. Pátio, Porto Alegre, n. 37, p.01-03, out. 2013. Mensal. Acesso em: 03 set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil – Os campos de experiências. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>>. Acesso em: setembro, 2019.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo, Peirópolis, 2003.



O QUE UM CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NOS APONTAM SOBRE A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

GT 08 - Educação das Infâncias e Artes

Adriana Silveira Campanharo¹

Mariana Galon da Silva²

Mário Sérgio Vasconcelos³

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394 (BRASIL, 1996), a música tornou-se componente curricular (art. 26, parágrafo 2º), de modo que a criança passou a ser entendida como sujeito histórico de direitos e produtor de cultura. Nesse cenário, a educação musical é considerada de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças entre 0 e 2 anos, pois possibilita articular diversas áreas do conhecimento. Isso propicia a construção de novos saberes e torna possível o desenvolvimento de habilidades e valores que serão imprescindíveis aos anos seguintes da Educação Básica e ao exercício da cidadania. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 47): “[...] a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”.

Com o intuito de avançar com essas discussões, o presente trabalho foi elaborado com o objetivo de realizar um levantamento das pesquisas apresentadas no Congresso Nacional de Educação (CONEDU) entre os anos de 2014 e 2020, que perpassa a temática da musicalização na Educação Infantil – Creche - dentro do âmbito escolar.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de uma revisão sistemática dos trabalhos do CONEDU, evento anual de relevância em pesquisas no âmbito educacional.

Os dados coletados foram encontrados nos anais publicados pela organização do evento entre os anos de 2014 e 2020. Utilizamos a técnica de radicalização das

¹ Mestranda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista, UNESP
adriana.silveira@unesp.br

² Coorientadora, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR,
marianagalon@gmail.com

³ Orientador, pós-doutorado em Processos Cognitivos e Professor Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, mario.sergio@unesp.br



palavras, a qual permite “[...] reduzir todas as palavras de um texto ou de uma pesquisa aos radicais que as compõem, de forma a agrupar por similaridade variações ortográficas que de outra forma passariam como palavras completamente distintas” (DIAS e MALHEIROS, 2005, p. 2). Nesse contexto, pesquisamos o radical *music* nos títulos dos trabalhos, uma vez que diversas palavras relacionadas a essa respectiva temática apresentam esse radical.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizando o radical *music*, foi realizado o levantamento dos trabalhos e foram localizadas as palavras a seguir, que remetem à temática música: música(s), musical, musicalização, musicoterapia, musicalidade, musicalizar, musicais e musicamp. Nesse contexto, dos 21.512 trabalhos publicados nas 8 edições do CONEDU, 206 trabalhos continham o radical *music* no título, o que representa 0,96% do total apresentado. Esse dado indica que apesar de estar legalmente garantida, a musicalização na Educação Básica ainda é pouco explorada.

A partir da análise dos grupos de trabalho (GT), identificamos que no GT “Educação Infantil” foram apresentados 27 trabalhos, dos quais 14 abordam discussões teóricas e apenas 13 trouxeram propostas de intervenção, relato de experiência, oficina ou projeto de extensão.

Destaco, ainda, que dos 13 trabalhos que apresentam proposta de intervenção, identificamos que 8 têm como público-alvo a educação infantil, sem especificação de idade ou são com crianças entre 4 e 5 anos. Apenas 3 trabalhos abordam intervenções para crianças de 0 a 3 anos - modalidade creche. Além disso, observamos que 2 trabalhos submetidos ao GT “Educação Infantil” tratam da etapa de ensino fundamental I, revelando engano na categorização das etapas de ensino estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Apesar dos poucos trabalhos encontrados que versam nessa temática, os dados analisados no CONEDU revelam que, em termos práticos, a música é utilizada com o propósito adequado: desenvolvimento humano. Isso corrobora com os Campos de Experiência apontados na Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018).

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados, podemos perceber que, apesar de diversos autores argumentarem a favor da correlação da música e dos aspectos cognitivos em todas as etapas da Educação Básica, essa perspectiva se faz pouco presente nas pesquisas do campo educacional, em especial na etapa da Creche (0 a 2 anos).

O número de trabalhos apresentados ao longo de 8 anos de CONEDU sobre musicalização é pouco expressivo quanto a essa faixa etária, demonstrando o quanto essa temática precisa ser explorada, sendo necessário fornecer ao professor subsídios que o auxiliem a desenvolver experiências concretas com os educandos, proporcionando uma relação dialética entre a música e a aprendizagem, facilitando a apropriação de cultura, o desenvolvimento da criatividade e da afetividade, possibilitando o desenvolvimento humano para convivência em sociedade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Música. CONEDU.

REFERÊNCIAS



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções



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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 11.769**, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

DIAS, M. A. L.; MALHEIROS, M. **Estudo de técnicas de radicalização para a língua portuguesa**. 2005. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/242193490_Estudo_de_tecnicas_de_radicalizacao_para_a_Lingua_Portuguesa>. Acesso em: 10/07/2021.



UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BNCC, CONHECIMENTO ARTÍSTICO E PRÁXIS PEDAGÓGICA

GT 08: Educação das Infâncias e Artes

Vanessa Ferreira Bueno¹

Poliana Hreczynski Ribeiro²

Marcos Vinícius Francisco³

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência foi desenvolvido após os encontros do curso de extensão “Contradições da Base Nacional Comum Curricular no ensino da arte na educação infantil e o processo contra-hegemônico na formação continuada de professores/as: Interlocuções com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural”, vinculado a uma universidade pública do norte do Paraná, sendo ofertado aos/as professores/as que atuam na Educação Infantil pública da região, durante os meses de março a julho de 2021.

Com base nisso, tem-se como guisa a seguinte problemática: quais as contribuições de um curso de extensão na práxis pedagógica dos/as professores/as, acerca das contradições da BNCC (2018) para a educação infantil tendo como eixo de análise o conhecimento artístico? Entende-se a pertinência deste estudo, pois as atividades e as reflexões realizadas no curso contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento no tocante aos aspectos profissionais dos/as professores/as participantes, aspectos que serão melhor delineados posteriormente.

¹ Especialista em Gestão Escolar e em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É docente da Rede Municipal de Educação de Maringá, onde atua como Orientadora Educacional.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É bolsista (CAPES) e Representante Discente no Conselho Acadêmico do PPE/UEM.

³ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente é docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional do Vale do Ivaí (CRV) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM).



2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

É um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, conjugado com pesquisa bibliográfica amparada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural e de caráter documental, a exemplo da BNCC (2018), a fim de aproximar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com os encontros de estudos.

Tendo a duração de oitenta horas, incluindo dezenove encontros síncronos e coletivos na plataforma *Google Meet* e outros momentos assíncronos dedicados às leituras de literaturas de base. Os/as vinte participantes foram professores/as voluntários/as. E os encontros foram gravados e transcritos.

A organização do curso de extensão ocorreu por meio de cronograma de leitura e atividades pré-estabelecidas a serem realizadas durante a semana e que eram socializadas no encontro síncrono *online*, na expectativa de se estabelecer um diálogo acerca das temáticas. Salienta-se, ainda, que em alguns encontros teve-se a participação de professores/as doutores/as convidados/as, referência na área.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendeu-se a partir do curso de extensão que, a imaginação e a realidade estão estritamente relacionadas, sendo “A fantasia [fantazia], que costuma ser definida como uma experiência oposta à realidade, na verdade tem suas raízes na experiência real do ser humano”, pois “[...] ainda que o ser humano explore ao máximo o potencial de sua fantasia, não pode inventar algo que não tenha sido vivido por ele em sua experiência” (VIGOTSKI, 2003, p. 153, grifos do autor).

Nessa perspectiva, é oportuno salientar que o processo de criação é intencional e sistematizado. Desse modo, há a necessidade de se formar professores/as a partir de um efetivo processo de apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico, de tal modo que desenvolvam a consciência crítica em sua práxis pedagógica. Assim, perceberão que as crianças manifestam suas experiências a partir do que veem e ouvem dos adultos, sendo aprimoradas conforme as condições reais de vida (VIGOTSKI, 2009).

As elaborações da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural podem favorecer uma educação de excelência, sendo úteis na formação inicial e, inclusive, nos processos de formação continuada de professores/as (SAVIANI, 2011;



MARTINS, 2013). Menciona-se, no caso em tela, a oportunidade que os/as participantes tiveram de ampliar sua compreensão da BNCC, em especial, a partir do conhecimento artístico na Educação Infantil. Num movimento da síntese à síntese, extrapolaram a visão governamental difundida pelas Secretarias Municipais de Educação onde atuam acerca da Base. Constataram que ela foi construída e materializada como expressão do capital e das recomendações das agências regulatórias a serviço do capital, expresso em habilidades e competências que obliteraram um efetivo processo de emancipação das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a experiência propiciada foi de suma importância para o desenvolvimento do conhecimento artístico, sendo que, além de potencializar a práxis pedagógica dos/as participantes, ampliou a possibilidade de se apropriarem de leituras críticas acerca das especificidades artísticas na Infância, em especial a partir dos referenciais da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Tem-se clareza que esse movimento não se esgota com a finalização do curso de extensão, até mesmo porque os/as professores/as deverão compreender que a construção do conhecimento sempre será situada historicamente e socialmente. Além disso, o projeto de extensão revelou a necessidade das universidades ampliarem o diálogo com os sistemas municipais e/ou federais de educação, sobretudo se houver a necessidade de estreitar os vínculos entre esses espaços de forma efetiva e numa perspectiva que vise à transformação das relações sociais.

Palavras-chave: Professores/as. Conhecimento artístico. Educação Infantil. Práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. p. 5-56.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.



ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**.
Campinas: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio
psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: VAMOS BRINCAR DE FAZER ARTE NUMA PERSPECTIVA SUSTENTÁVEL?

GT 08 - Educação das Infâncias e Artes

Ana Izabel Costa Brandão¹

(UFCG)

ana.brandao8@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar relato da experiência vivida no estágio em Educação Infantil em uma creche Municipal de Campina Grande/PB, no qual teve por objetivo abordar a arte na Educação Infantil numa perspectiva sustentável. Devo ressaltar que essa experiência consta como terceiro tópico abordado no meu Trabalho de Conclusão de Curso/TCC.

Considerando que a arte visual é importante para expressarmos nossas emoções e sentimentos e que esta, numa perspectiva sustentável é uma pouco explorada nos espaços infantis, busquei explorar junto às crianças essa perspectiva, objetivando construir junto às crianças nossas artes e sobretudo os insumos para produção delas, como tintas de matérias primas advindas da natureza, explorando seus cheiros, cores e aromas. Os objetivos a serem alcançados foram desenvolver nas crianças a sensibilidade e expressão por meio de modelagem e pintura, iniciar uma educação conscientizadora em relação ao meio ambiente, além de promover momentos de prazeroso e de protagonismo em suas produções.

No estágio em educação infantil, utilizei a abordagem qualitativa. Assim, pesquisei como a Arte é vista no contexto de uma creche municipal. Para a coleta de dados, utilizei observação e entrevistas semiestruturadas, fotografias e vídeo, pois, estes registram com mais precisão as interações entre sujeitos/objeto. Além dos marcos legais, me ancoriei em alguns teóricos como (GUIMARÃES 2012, MACEDO, 2004, PARO, 1996, MÖDINGER, 2013), entre outros. Nesse sentido, meu trabalho se justifica considerando que Arte na educação infantil deve possibilitar à criança a

¹ Graduada em Pedagogia pela UFCG. Atua como apoio pedagógico na Unidade Acadêmica de Educação Infantil- UAEI/UFCG



manifestação da criatividade e da inteligência, contribuindo para o equilíbrio emocional, através de desenhos, modelagens, dobraduras, recortes, colagens, montagens, entre outros.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Durante a minha intervenção, trabalhei modelagem com argila. Neste dia, cheguei um pouco mais cedo na creche. Forrei o banco de cimento que tem no pátio com jornais, e na parede do banco fiz um mural com folhas A3. Com o auxílio da bucha vegetal e algodão fizeram pinturas com os pigmentos extraídos da natureza como beterraba, urucum, açafrão, café, Hortelã. Além da argila, deixei posto sobre o jornal algumas quengas de coco para que as crianças pudessem, caso desejassem explorar juntamente com a argila. Após a apresentação dos materiais, convidei-os para irmos ao pátio, cujo espaço já estava preparado para recebê-los. Durante a atividade com argila, as crianças puderam se expressar através da brincadeira de modelagem, fazendo a representação do corpo, brincando de fazer comidinhas e também fizeram pinturas com as argilas nas folhas de A3. O segundo momento da atividade foi referente ao varal de pintura que estava estendido no pátio da escola. Porém, devido ao vento forte não foi possível deixá-lo estendido. Retirei e coloquei no chão para que as crianças se apropriassem dele. À medida que as crianças foram se dispersando da atividade com argila, se dirigiram para o varal e para os pigmentos extraídos da natureza, a fim de que explorassem novos materiais e descobrissem novos fazeres artísticos. As crianças começaram a experimentar o uso dos mesmos. Nesse momento, deixei as crianças livres para que pudessem se expressar, interagirem entre si, sentirem os materiais e aprenderem um com o outro. Durante a atividade as crianças, além de experimentarem os pigmentos naturais, também sentiram diferentes texturas dos mesmos, pois alguns estavam como pastas e outros as próprias sementes. As hortelãs além de sentirem seu aroma puderam macerá-la para extrair sua cor e cheiro. Embora minha expectativa fosse à pintura, verifiquei que durante a atividade as crianças puderam fazer novos usos dos materiais, por exemplo, as raspas de beterraba serviam de enfeites para as pinturas e os raminhos de hortelã se transformaram em pincéis. Constatei que ocorreu uma boa aceitação e interação das crianças com os materiais disponíveis para as atividades. A escola é um espaço no qual as crianças aprendem, descobrem e vivem novas experiências. No entanto, se faz necessário apresentar desde cedo novas possibilidades de aprendizagem, pois nossas crianças precisam sonhar, ter essa liberdade, fazer diferente, seja dentro de sala ou fora dela.



3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatai que a Arte é trabalhada com as crianças, porém, numa perspectiva tradicionalista na qual a criança não tem direito a sua livre expressão. Ficou perceptível que a criança não tem a escuta dos mediadores e suas produções não eram valorizadas.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que o educador se torne um mediador do processo de ensino e de aprendizagem, empregando metodologias de ensino em que as crianças se expressem livremente, usando sua criatividade sem medo de errar. Compreendi o quanto a Arte é importante para as crianças, pois elas precisam sonhar, entender suas emoções e ter conhecimento com outras culturas. Por isso, pretendo futuramente aprofundar-me acerca do tema, de modo que possa desenvolver projetos que contribuam para disseminação da Arte nos espaços escolares, sobretudo na educação infantil.

5. REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (Org.) Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP. Autores Associados, 2012. p. 89-99.

MACEDO, Lino. Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. Revista Pátio, Porto Alegre, p. 10, dez. 2003/ mar. 2004.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores: A escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996. Orações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

ENEI
ENEF

XIX ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação das infâncias em tempos de esperança:
Entre telas, desafios e invenções

22 a 24 de setembro de 2021
Evento on-line e gratuito

 @enei.enef.ufrn  eneiufrn@gmail.com  [bitly.com/7rTnc](https://bit.ly/7rTnc)

Realização



Apoio

