

ANAIIS

ORGANIZADORAS

ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS

ANA MARIA PEREIRA AIRES

MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA

DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES



II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL **CURRÍCULOS, LINGUAGENS E DIVERSIDADE:** **CONTEXTOS DE EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA**

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

**ANAIS DO II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CURRÍCULOS, LINGUAGENS E DIVERSIDADE:
CONTEXTOS DE EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA**



2023



Esta obra foi co-editada pela Editora Universitária e a Biblioteca Orlando Teixeira da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e está protegida pela Licença Creative Commons (CC BY-SA 4.0).

A Editora é signatária da Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que disciplina o Depósito Legal. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade das organizadoras e dos(as) autores(as).

Reitora da UFERSA

Ludimilla Carvalho Serafim de Oliveira

Diretora do Campus Multidisciplinar da UFERSA Angicos

Jacimara Villar Forbeloni

Coordenador da Editora da UFERSA

Ananias Agostinho da Silva

Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFERSA

Vanessa Christiane Alves de Souza

Coordenadora do Portal Atena da UFERSA

Cleide de Souza

Coordenação Geral do Evento

Elaine Luciana Sobral Dantas - UFERSA

Ana Maria Pereira Aires - UFERSA

Organizadoras dos Anais

Elaine Luciana Sobral Dantas - UFERSA

Ana Maria Pereira Aires - UFERSA

Milena Paula Cabral De Oliveira - UFERSA

Denise Maria De Carvalho Lopes - UFRN

Comissão Científica

Adele Guimarães Ubarana Santos - NEI cap/UFRN

Alessandra Miranda Mendes Soares - UFERSA

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan - NEI cap/UFRN

Ana Clarissa Gomes de França - Rede Municipal de Natal

Ana Maria Pereira Aires - UFERSA

Ananias Agostinho da Silva - UFERSA

Andréa Carla Pereira Campos Cunha - Rede Municipal de Natal

Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário - NEI cap/ UFRN

Danielle Medeiros de Souza - NEI cap/UFRN

Denise Bortoletto - NEI cap/UFRN

Elaine Tayse de Sousa - NEI cap/UFRN

Evanilson Gurgel de Carvalho Filho - NEI cap/UFRN

Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves - UFERSA

Franselma Fernandes Figueiredo - UFERSA

Gildene Lima de Souza Fernandes - NEI cap/UFRN

Isaura de França Brandão - NEI cap/UFRN

Jacyene Melo de Oliveira Araújo - UFRN

Joyce Mariana Alves Barros - NEI cap / UFRN

Juliana da Rocha e Silva - UFERSA

Kívia Pereira de Medeiros Faria - NEI cap/UFRN

Lucineide Cruz Araujo - NEI cap/UFRN

Magnus José Barros Gonzaga - UFERSA

Maria Ghislény de Paiva Brasil - UFERSA

Melissa Rafaela Costa Pimenta - UFERSA

Naligia Maria Bezerra Lopes - UERN

Neysse Siqueira Cardoso - NEI cap/UFRN

Rayssa Cruz de Farias Coutinho - Rede Municipal de Ceará-Mirim

Uiliete Marcia Silva de Mendonça Pereira - NEI cap/UFRN

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Editorial

Mário Gaudêncio

Bibliotecária

Keina Cristina Santos Souza e Silva (CRB-15/120)

Revisão Linguística

José Juvêncio Neto de Souza - UFERSA

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

S612	Simpósio de Educação Infantil (2. : 2022 : Mossoró, RN). Simpósio de Educação Infantil: Currículos, linguagens e diversidade: contextos de existência e resistência, 23 a 25 de agosto de 2022 [Recurso eletrônico] / organizado por Elaine Luciana Sobral Dantas [et al.]. – Mossoró : EdUFERSA, 2023. 182 p. : il. Anais do II Simpósio de Educação Infantil (SIMEI), promovido pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-ISBN: 978-65-87108-70-4 1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. Currículo. I. Dantas, Elaine Luciana Sobral. II. Aires, Ana Maria Pereira. III. Oliveira, Milena Paula Cabral. IV. Lopes, Denise Maria de. V. Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem. VI. Título.
------	---

CDD: 372

Editora associada



Av. Francisco Mota, 572 (Campus Leste, Biblioteca Orlando Teixeira) | Costa e Silva | Mossoró-RN | 59.625-900 | +55 (84) 3317-8308
<https://periodicos.ufersa.edu.br/atenas> | periodicos@ufersa.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
GT1 EDUCAÇÃO INFANTIL, DIVERSIDADES E INCLUSÃO	10
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE-COLONIAL	11
UMA PROPOSTA DE JOGO ORTOGRÁFICO PARA CRIANÇAS COM TDAH.....	16
TRABALHO COLABORATIVO: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES	30
GT2 EDUCAÇÃO INFANTIL, LEITURA, ESCRITA E LITERATURA	33
LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DOS ACERVOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	34
TEXTO NO CONTEXTO: A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
A MULHER NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UM ESTUDO FEITO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANGICOS/RN.....	43
ACONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZAGEM.....	47
SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS SOBRE/COM A LITERATURA INFANTIL	51
PRÁTICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	56
GT3 EDUCAÇÃO INFANTIL, MÍDIAS E TECNOLOGIAS	61
A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA PANDEMIA PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA DO CAMPO, SOB A ÓTICA DAS FAMÍLIAS	62
O OLHAR FOTOGRÁFICO DE WALTER FIRMO: ENTRE IMAGENS, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	67
GT4 EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS COTIDIANAS	75
BRINCADEIRAS CANTADAS E O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
O LAR COMO AMBIENTE EDUCATIVO E MOTIVANTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ÉPOCA DE ISOLAMENTO SOCIAL	81
BRINCADEIRA COM BARQUINHO DE GELO	85

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O MÉTODO MONTESSORIANO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR.	90
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA CLASSE HOSPITALAR: TRABALHANDO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	95
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA COTIDIANA	100
O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS	105
RELATO DE EXPERIÊNCIA, PERCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO PERÍODO PANDÊMICO ANO 2020 - TURMA PRÉ II.....	109
RECONFIGURANDO AS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RETORNO PRESENCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....	124
APRENDIZAGEM MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL..	129
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO, BRINCANDO E APRENDENDO NO CMEI	134
GT5 EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	143
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	144
EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	151
BOLETIM INFORMATIVO: ESTRATÉGIA DE ORIENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA	155
POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIA EDUCACIONAIS: ESTUDO ACERCA DO PME DE ANGICOS/RN	159
APRENDIZAGEM CRIATIVA SOB A VISÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL	165
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E PEDAGÓGICO	170
DA LEGISLAÇÃO AO COTIDIANO: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	174
UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO E FORMATIVO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FERNANDO PEDROZA/RN	178



II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CURRÍCULOS, LINGUAGENS E DIVERSIDADE:
CONTEXTOS DE EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA
23 A 25 DE AGOSTO DE 2022 | UFRSA - CAMPUS DE ANGICOS



APRESENTAÇÃO

ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS

ANA MARIA PEREIRA AIRES

MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA

DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES

7

A segunda edição do Simpósio de Educação Infantil (II SIMEI) aconteceu no período de 23 a 25 de agosto de 2022, no contexto do Semiárido Potiguar como atividade científica, formativa e cultural. O evento foi organizado pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens (EDUCLIN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, consolidando uma periodicidade bienal e congregando, mais uma vez, ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas na perspectiva de socializar e ampliar saberes produzidos por meio da promoção de diálogos entre grupos de estudos, pesquisas e práticas de extensão e de ensino, sobre projetos e experiências na área .

Neste II SIMEI, o EDUCLIN/UFERSA teve a satisfação de celebrar parcerias com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Assú, e com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialmente o Centro de Educação, envolvendo docentes e discentes do Curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Núcleo de Educação da Infância (NEI CAp).

O tema do evento, "Currículos, Linguagens e Diversidade: Contextos de Existência e Resistência", buscou refletir o contexto sociopolítico e o cenário de crise vivenciados nos últimos anos, problematizando os contextos múltiplos, diversos e adversos da Educação Infantil como campo de engajamento e difusão de conhecimento, nesses tempos difíceis.

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



Em ambas as edições do SIMEI houve uma ampla participação de professores e professoras da Educação Infantil da região central e de outros municípios do Rio Grande do Norte, além de instituições de ensino dos estados vizinhos. Outro dado importante é que o evento envolveu uma quantidade significativa de estudantes da graduação, tanto na organização como no desenvolvimento das atividades acadêmicas e culturais. Além disso, foi possível uma rica interlocução com pesquisadores e pesquisadoras de âmbito nacional, o que configura o SIMEI como evento, não mais regional, mas nacional, perspectiva que deverá permanecer nas próximas edições. A frequência, por parte dos envolvidos, nas diversas atividades promovidas pelo II SIMEI foi altamente satisfatória, durante os 03 dias de realização do evento.

Como desdobramento do grande tema, as atividades desenvolvidas puseram em evidência temas sobre as construções de currículos da/na Educação Infantil, as práticas e experiências vivenciadas no cotidiano das crianças e dos adultos nas instituições de educação e em seus outros contextos culturais de existência e resistência. Ao todo foram realizadas as seguintes atividades: 02 conferências; 02 mesas temáticas (rodas de diálogo), 01 painel de práticas, 13 círculos de cultura, 10 sessões de comunicação oral com 50 trabalhos apresentados, lançamento de livro e atividades culturais.

Os textos aprovados para publicação estão organizados nesses anais, cujo título é "Anais do II Simpósio de Educação Infantil - Currículos, Linguagens e Diversidade: Contextos de Existência e Resistência". Na primeira seção estão incluídos os textos do GT1: Educação Infantil, diversidades e inclusão, com 4 trabalhos. Na segunda seção estão os textos do GT2: Educação Infantil, leitura, escrita e literatura com 6 trabalhos. Na terceira seção, os textos do GT3: Educação Infantil, mídias e tecnologias, com 2 trabalhos publicados. Na seção do GT4: Educação Infantil, currículos, experiências e práticas cotidianas, foram 11 trabalhos. Na seção do GT5: Educação Infantil, políticas, gestão e formação de professores(as) estão 8 trabalhos publicados.

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



II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CURRÍCULOS, LINGUAGENS E DIVERSIDADE:
CONTEXTOS DE EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA
23 A 25 DE AGOSTO DE 2022 | UFRSA - CAMPUS DE ANGICOS

Infantil, de instituições públicas, sobre o cotidiano, realizações e reflexões desenvolvidas com as crianças. Uma excelente leitura!



II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CURRÍCULOS, LINGUAGENS E DIVERSIDADE:
CONTEXTOS DE EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA
23 A 25 DE AGOSTO DE 2022 | UFRSA - CAMPUS DE ANGICOS

GT1 EDUCAÇÃO INFANTIL, DIVERSIDADES E INCLUSÃO



LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE-COLONIAL¹

MARIA CLAUDIA BEZERRA TRINDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

MARIA LARISSA RODRIGUES DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ANA MARIA PEREIRA AIRES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

11

1 Introdução

Este trabalho objetiva selecionar contribuições de duas obras de literatura afro-brasileira à educação. Partimos do pressuposto de que as obras que abordam saberes e culturas das populações negras são necessárias ao desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, além de ser um contraponto ao modelo hegemônico branco que tem predominado na educação brasileira.

Não é difícil encontrar livros de literatura infanto-juvenil, voltados para a construção do pensamento eurocêntrico e colonialista, visão romantizada de princesas brancas, aprisionadas em castelos por bruxas más, negras e narigudas que salvas por homens brancos, príncipes fortes e justiceiros.

As obras de literatura afro-brasileira podem e devem legitimar saberes culturais próprios das populações negras e a construção de uma cidadania significativa aos que sofreram historicamente com a ausência de políticas sociais e de respeito ao que é ser cidadão de direitos.

¹ modalidade: Artigo completo



2 Metodologia

A metodologia refere-se ao anúncio das concepções epistemológicas assumidas perante a abordagem de um objeto de pesquisa. Neste trabalho utilizamos a metodologia de base qualitativa, acreditando ser ela, a mais adequada na apreensão, interpretação e compreensão de uma realidade social problematizada. Em relação a interpretação dos dados das obras selecionadas, optamos pela técnica da análise temática que, no âmbito da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), consiste numa unidade complexa de significação, em um recorte que, conforme critérios relativos às teorias que fundamentam a análise, se liberta naturalmente do texto analisado. Foram esses temas que compuseram as categorias de análise e permitiram a inteligibilidade das obras e suas contribuições na educação.

3 Fundamentação Teórica

A ciência (pós)crítica possibilita um pensar emancipador e de-colonial que se contrapõe ao modelo científico da modernidade. Nessa concepção, as obras de literatura são utilizadas tendo em vista fortalecer as aprendizagens significativas e culturais. Com esse propósito o uso da literatura negra nutre aproximações com os estudos de Freire (1996), ao apontar para a compreensão de que ensinar-aprender, numa relação horizontal, é intencional e constituído de elementos facilitadores do pensamento ético-político-epistemológico. Por essa via, a literatura potencializa a problematização, contextualização, dialogicidade, curiosidade epistemológica e conscientização frente ao mundo e as histórias particulares.

Assim, a literatura que trata dos saberes e culturas negras passa a ser compreendida como um elemento de contestação e negação, colonial e histórica, a que foram submetidas às populações negras no Brasil. De igual modo, pode ser trabalhada no sentido de afirmar outro projeto social, ético, político, epistêmico e de-colonial (MUNANGA, 2005; QUIJANO, 2010).

4 Resultados e Discussões

Os critérios de seleção das obras de literatura afro-brasileiras foram: ser textos de autores brasileiros que produziram obras para crianças que abordem questões negras e africanas. O primeiro livro, “Canção dos Povos Africanos” de Fernando Paixão (2010) é uma adaptação da poesia de Tolba Phanem para a literatura de cordel, com ilustrações de Sergio Melo. O texto ressalta a importância das canções ao longo da vida das pessoas de uma tribo africana e mostra a música, seus ritos e lendas.

O segundo livro, “O herói Damião em: A descoberta da capoeira” de Iza Lolito (2006), conta, em forma de poema, a história de Damião, uma criança que sente desejo de embarcar em uma aventura e encontrar seu herói. Decepcionado, ele descobre a capoeira, uma luta originada no século XVI, pelos escravos. A partir dos movimentos e receptividade do Mestre Brasília e demais capoeiristas, Damião não precisa mais procurar um herói, ele passa a se sentir um.

O primeiro livro oferece positivas contribuições para o trabalho em sala de aula, com vistas à conscientização racial a partir dos versos e ilustrações. Segundo Oliveira (2018), as imagens são responsáveis por suscitar a percepção daquilo que está sendo imaginado pela criança. As imagens expressam padrões culturais da tribo e, em consonância, está a narrativa dos valores e crenças que orientam a vida e a imortalidade, como também os rituais de livramento dos pecados e erros, a exemplo dos versos a seguir:

“[...] Vem em sua memória
A sua vida passada
E a pessoa que errou
Por todos é perdoada”
(Paixão, 2010, p. 17)

As figuras ainda expressam a riqueza do território a partir da musicalidade, dos rituais, do vestuário e dos ornamentos, acompanhado pelos versos que narram um sentimento profundo de amor, liberdade, identidade e herança ancestral. Em síntese, a obra aborda sobre a “vida”; os versos enaltecem a cultura da tribo e de seus integrantes. Segundo Machado (2010, p. 3), “é um exemplo de filosofia ancestral em sua tarefa de cuidar da formação de pessoas como continuidade tomando por base a tradição que educa na vida”.



A segunda obra trata do menino Damião e sua relação com a capoeira, uma manifestação histórica que envolve luta, resistência e esporte. Uma forma de afirmação cultural afrodescendente repleta de sons, de ritmos e de cantos. A obra é rica em narrativas e ilustrações, além de expor poeticamente como Damião, com sua personalidade destemida, descobre a capoeira e nela se descobre. O texto também reflete sobre a ideia de herói ao criticar, através do próprio Damião, a ausência de heróis negros.

“não tem herói da minha cor?
Danou-se a esbravejar”
(Lolito, 2006, p. 4)

A forma como os autores abordam a história, também fortalece a representatividade dos antepassados negros. As cantigas de capoeira, numa profusão artística e expressiva, rememoram um canto que envolve memória e resistência entre gerações. Assim, enquanto se discute a capoeira, outros temas emergem e anunciam a representatividade negra e a memória das gerações passadas que tanto resistiram a escravidão brasileira. Por isso Silva (2005, p. 162) adverte: “[...] é incompreensível que no Brasil deixe de haver seções de danças de raízes africanas e, na área de jogos, a inclusão da capoeira”.

5 Considerações Finais

Observamos que as obras de literatura afro-brasileira, acima analisadas contribuem para os processos de de-colonização e para a representatividade dos povos negros no âmbito da educação e do ensino. É possível afirmar que há obras que afiançam a natureza aguerrida, de luta e resistência dos povos negros, daí a necessidade de inclusão curricular dessas e outras obras na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



LOLITO, I. **O herói de Damião em:** A descoberta da capoeira. São Paulo: Girafinha. 2006.

MACHADO, V. Apresentação. *In:* PAIXÃO. F. **Canção dos povos africanos.** Fortaleza: IMEPH, 2010.

OLIVEIRA, R. R. B.; AQUINO, L. M. M. L. L. Literatura infantil na desconstrução do racismo: um estudo das práticas de negritude na escola de educação infantil da UFRJ. *In:* CEDUCE, 5., 2018, Niterói. **Anais [...].** Niterói: UFF, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42578>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PAIXÃO. F. **Canção dos povos africanos.** Fortaleza: IMEPH, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. L. T. **Capoeira e identidade:** um olhar ascógeno do racismo e da identidade negra através da capoeira. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/354/silva_jlt_tm163.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 de jul de 2022.

SILVA, P. B. G. e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In:* MUNANGA. K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC; SECADI, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.



UMA PROPOSTA DE JOGO ORTOGRÁFICO PARA CRIANÇAS COM TDAH²

AMANDA APARECIDA DA COSTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – UFERSA/UERN/IFRN

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

GABRIELLY THICIANE DOS SANTOS ANDRADE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – UFERSA/UERN/IFRN

16

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é caracterizado no DSM-5 (American Psychiatric Association - APA, 2014, p. 59) como “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento”. Professores têm se deparado frequentemente com crianças com TDAH, que não estão atentas aos estímulos visuais, às atividades e às tarefas que lhes são conferidas. Na maioria das vezes, essas crianças ainda não possuem laudo, de modo que tem cabido ao professor incentivar às famílias a procurar profissionais especializados para diagnóstico e tratamento.

Visando levantar reflexões acerca das dificuldades enfrentadas por alunos com TDAH, este trabalho se propõe a descrever uma proposta de atividade lúdica para propiciar experiências de aprendizados diferenciados quanto a dimensão ortográfica da língua. O interesse pela temática se deu mediante o desejo de contribuir com o ensino da escrita e da leitura através da ludicidade. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho foi produzir um jogo ortográfico que permitisse o desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita pelo estudo da ortografia, contribuindo para/com a inclusão do(a) aluno(a) com TDAH nos processos de ensino-aprendizagem na escola.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente trabalho se caracteriza quanto ao gênero e a forma de abordagem. É uma pesquisa empírica de natureza qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2005, p. 269), “fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos”. Em

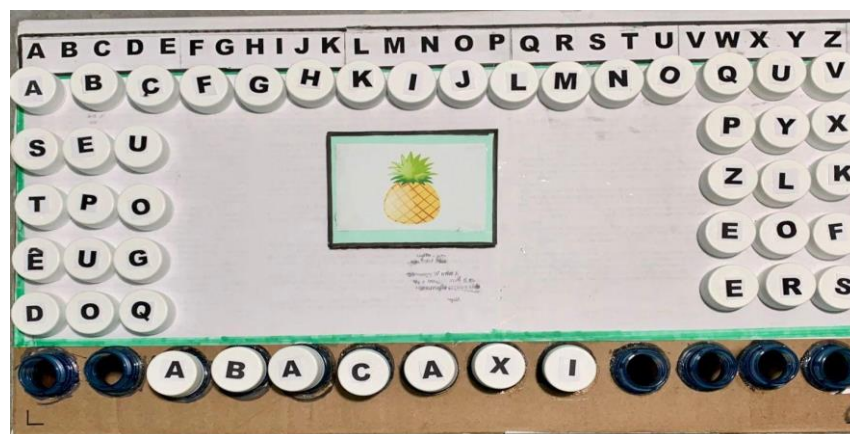
² modalidade: resumo expandido

relação aos objetivos, a pesquisa se enquadra como descritiva, uma vez que a interpretação pode estabelecer uma relação com diferentes áreas de conhecimentos, sem a interferência direta do pesquisador. Sobre o método de abordagem, foi tomado como guia a pesquisa-ação, que caracteriza-se como “pesquisa de transformação, participativa, caminhando para processos formativos” (FRANCO, 2005, p. 487), ou seja, diante dessa concepção, o foco foi ancorado nesse método para estabelecer uma pesquisa que contribua para o ensino e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

A turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a 5ª série do Ensino Fundamental I, tendo como alvo uma aluna do sexo feminino que apresenta o quadro de TDAH grave. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Antônio de Azevedo Maia, situada na cidade de Jardim do Seridó-RN.

A finalidade do jogo ortográfico foi contribuir com o desenvolvimento de habilidades de leitura, ortografia, concentração e coordenação motora. Na fotografia a seguir, é possível observar a proposta do jogo ortográfico que foi confeccionado com materiais recicláveis.

Figura 1 – Jogo ortográfico



Fonte: Elaboração própria

Sob mediação do professor, a aluna deveria identificar qual o nome da imagem que está em destaque no centro do jogo ortográfico, procurar nas letras dispostas a sequência silábica que corresponde ao nome da imagem e rosquear no gargalo das tampas que estão localizados na parte inferior do jogo ortográfico.



Para o sucesso no desenvolvimento da atividade, é necessária a ativação das capacidades metalinguísticas, ou seja, o sujeito precisa raciocinar levando em consideração os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Além disso, é preciso ter uma representação visual das unidades linguísticas para a formação da palavra e, conseqüentemente, da escrita adequada. De acordo com Hoffmann (2003, p. 53), “o desenvolvimento do indivíduo se dá por estágios evolutivos do pensamento a partir de sua maturação e suas vivências”. Entretanto, esse processo pode se tornar difícil quando o indivíduo apresenta um quadro de TDAH e não consegue manter-se focado.

Morais (2009) defende que existe uma hierarquia durante o processo de aprendizagem da ortografia, pois é a partir desse processo que o aluno poderá incorporar as normas ortográficas como uma consequência da aquisição do sistema de escrita alfabética. Enquanto isso, Capellini et al. (2012) entendem a aquisição da escrita como uma trajetória evolutiva que depende da relação entre fonemas e grafemas.

A análise da aplicação desse jogo ortográfico buscou responder a três questionamentos levantados durante a fase da pesquisa-ação: 1) A aluna conseguiu se concentrar no desenvolvimento da atividade? 2) Durante a prática do jogo ortográfico, a aluna conseguiu organizar a sequência ortográfica correta das palavras? 3) Ao analisar a imagem mostrada e a palavra formada, a aluna conseguiu realizar a leitura?

Para a aplicação do jogo ortográfico, pensamos em diversas palavras com graus de dificuldades de escrita variados. A primeira palavra solicitada para a aluna identificar foi “manga”, encontrada rapidamente por meio da associação entre a leitura da imagem com a forma ortográfica. No entanto, com o decorrer da aplicação do jogo, exigindo esforço mental contínuo, houve desatenção na organização das palavras. Assim, apesar de apresentar o cuidado inicial na organização das palavras, a discente foi se distraindo com estímulos externos.

Embora tenha conseguido realizar a leitura e a associação de algumas palavras, em outros momentos, foi possível constatar que ocorreram alguns desvios no processo de formação das palavras. Neste sentido, Solé (1998, p.32) salienta que “um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é proporcionar ao aluno momentos de leitura prazerosa, criando possibilidades de aprender e interagir com o texto”.



Ao ser solicitada para formar a palavra “pêssego”, a aluna identificou rapidamente o nome da fruta, conseguindo demonstrar a habilidade motora para encaixar as tampas nos gargalos das garrafas, porém, em relação à forma ortográfica, escreveu “peçgo”. Deste modo, apesar da atividade apresentar caráter lúdico, em alguns momentos, a discente não conseguiu manter-se focada. Ao associar a imagem com a palavra formada, apesar de em alguns casos ela formar ortograficamente incorreta a palavra, a aluna conseguiu associar a palavra à imagem. A exemplo disso, a escrita da palavra “peixe” foi formada da seguinte maneira: “pexçe”. Portanto, constataram-se as pseudopalavras, isto é, o vocabulário possui os caracteres, mas a compreensão fica prejudicada. Ademais, outra observação notada durante a formação das palavras e foi o descuido em posicionar as letras na mesma ordem. Por exemplo, ao posicionar a vogal E, a discente não demonstrou cuidado em organizar a sequência e ordem esperadas na junção das palavras, mostrando o déficit de atenção no que diz respeito à estruturação e formação dos vocábulos.

Através deste trabalho, foi possível compreender o conceito de TDAH, bem como aplicar um jogo ortográfico pensando na inclusão de alunos com déficit de atenção e hiperatividade, especialmente, no domínio da escrita e leitura. Através da aplicabilidade do jogo ortográfico, percebemos que, na prática, existe a dificuldade de leitura e escrita com a participante diagnosticada com TDAH, mas que pode ser amenizada com propostas de atividades dinâmicas.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CAPELLINI, S. A. *et al.* Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. **CEFAC**, v. 14, n. 2, p.254-267, mar./abr. 2012.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.



MORAIS A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O TRABALHO COM A LITERATURA NEGRA EM ESCOLAS DE ANGICOS: IMPRESSÕES DOCENTES³

ADRIENE DE SOUZA ARAÚJO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

LUIS CARLOS SOUZA DO NASCIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ANA MARIA PEREIRA AIRES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

21

1 Introdução

Este trabalho é um fragmento da pesquisa de iniciação científica intitulada “Os sentidos dos professores e professoras sobre o trabalho com a literatura negra nas escolas de Angicos/RN”. Seu objetivo é analisar as posições de duas professoras em relação ao trabalho pedagógico com a literatura negra, através da atribuição de sentidos sobre o seu fazer.

Este trabalho se justifica pela oportunidade de reflexão didático-pedagógica-racial sobre o fazer na escola e na sala de aula e ainda, sobre a luta dos povos negros, historicamente silenciada nos livros didáticos e nos projetos escolares. Essa pesquisa tem gerado conhecimento para a área da educação, das práticas docentes e da formação dos estudantes de graduação, sobretudo, em relação às problemáticas históricas étnico-raciais e quilombolas.

³ modalidade: Artigo completo

2 Metodologia

A metodologia expressa as concepções epistemológicas assumidas durante a abordagem do objeto de pesquisa. Neste trabalho utilizamos a metodologia qualitativa, acreditando, ser ela, a mais adequada na apreensão, interpretação e compreensão de uma realidade investigada. O instrumento trabalhado para a produção dos dados foi a entrevista, que foi aplicada a duas professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na análise das entrevistas, optamos pela análise temática que, no âmbito da análise de conteúdo (Bardin, 1977), consiste numa unidade complexa de significação, um recorte que, conforme critérios relativos às teorias que fundamentam a análise, se libertam naturalmente do texto analisado. Logo, ressaltamos que foram os temas que compuseram as categorias e permitiram a inteligibilidade das posições das professoras em relação a educação étnico-racial.

3 Fundamentação Teórica

Para a efetivação da pesquisa e das análises, trabalhamos com alguns conceitos fundamentais: sujeito histórico (Hall, 1999), colonização, de-colonização, emancipação social e interculturalidade crítica (Munanga, 2005; Quijano, 2010; Santos, 2007), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). O nosso compromisso teórico e comprometimento político é com a crítica ao colonialismo e a (des)construção do seu discurso, tendo em vista um novo movimento político-social-educacional de-colonial e emancipador que, nas palavras de Walsh (2009), já que, são processos e lutas que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, animando forças, iniciativas e éticas que fazem questionar, rearticular e construir um outro projeto educativo-social. Segundo Freire (2004), a educação pode ocultar a realidade da dominação, ou pode, pelo contrário, denunciá-la e anunciar outro projeto, mais emancipador.

4 Resultados e Discussões

Através da análise do material obtido por meio das entrevistas realizadas com as professoras, informamos que ambas atuam em uma escola de Angicos, possuem formação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental e têm experiência na área da educação, uma com 8 anos e a outra com 25 anos de magistério. Na atual escola, uma trabalha há 02 anos e a outra há 10 anos e ambas demonstram um carinho enorme pela profissão.

Ao serem indagadas sobre a importância de trabalhar com questões étnico-raciais, ambas concordaram sobre a importância, no entanto, essa relevância não chega a prática de sala de aula. A professora que possui mais tempo na educação e na escola reconheceu a importância afirmando sobre a identificação das crianças negras com um trabalho como esse: “com certeza, vão se identificar, se espelhar e aquilo ali vai servir de incentivo [...] e dizer: ela pode, eu também posso, ele conseguiu, eu vou conseguir, e aquilo ali vai ser um incentivo importante para a criança”. A outra professora, mesmo tendo concordado com a importância do trabalho com questões étnico-raciais, ao responder sobre a identificação das crianças com o trabalho racial, afirmou: “Na verdade eu não posso dizer que eles vão se identificar né, porque eu não trabalhei nenhum até esse exato momento”.

Ainda na conversa com as professoras foi informado sobre um levantamento anterior, parte da pesquisa, relativo a quantidade de obras de literatura infanto-juvenil negra existentes nas escolas de Angicos: da totalidade de obras literárias, apenas 2% são de literatura que tratam de questões negras. Indagadas sobre as razões desse fato nas bibliotecas escolares, ambas as professoras não souberam responder, mesmo uma delas se revelando “chocada”. Ao aprofundarmos essa questão, indagamos sobre quais obras de literatura negra eram mais trabalhadas nas salas de aula. A professora de maior tempo de experiência afirmou que “existe, mas eu, assim, não sei quais são especificamente”. Ela relatou trabalhar mais por meio de filmes citando “Cabelo de Lelê” e “Menina bonita do laço de fita”. A outra professora confessou: “eu não conheço nenhuma na escola” e atribuiu essa desinformação ao período de pandemia, considerando os 02 anos de atuação na escola. Indagadas sobre as atividades trabalhadas em sala de aula com a literatura negra, a



professora que atua a mais tempo informou trabalhar mais em datas comemorativas: “no mês de maio e no mês de novembro ou quando acontece algo do tipo”. A outra professora disse ter trabalhado: “na verdade eu trabalhei, mas foi a menina bonita do laço de fita, que tinha um cabelinho né, o cabelinho cacheado da pelizinha morena”.

5 Considerações Finais

Observamos, a partir desses dados analisados, que não há um trabalho sistemático com as questões raciais negras, mesmo que a Lei nº 10.639/2003 tenha tornado “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Também é possível perceber o escasso conhecimento das professoras sobre a história e cultura africana e afro- descendente, em relação a composição patrimonial e populacional brasileira. Por fim, um trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, de-colonial, emancipador e antirracista (Munanga, 2005; Quijano, 2010; Santos, 2007), a partir deste estudo, percebemos que o trabalho com a literatura negra, parece prejudicado na escola, ainda que haja trabalhos esporádicos. Isso acentua os prejuízos de conhecimento, sobretudo, para as crianças negras que, historicamente, não tem tido representatividade nos livros e materiais didáticos trabalhados pelas escolas. É urgente a formação continuada para os professores e professoras da rede e de políticas de afirmação para o PNLD.

Referências

- BARDIN. L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Parecer nº 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: EDUNESP, 2004.



HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MUNANGA, K. **Uma abordagem das noções de raça, racismo e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, RJ, 2003.

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

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

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). In: **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.



TRABALHO COLABORATIVO: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁴

NOÁDIA AUGUSTA DA SILVA GOMES OLIVEIRA

CMEI MARIA DOS MARTÍRIOS LISBOA DE MENEZES/NATAL-RN

LILLIAN KELLIANY SILVA DE ARRUDA

CMEI MARIA DOS MARTÍRIOS LISBOA DE MENEZES/NATAL/RN

26

1 Introdução

O desenvolvimento infantil se dá por meio de um processo dinâmico e do movimento, pois as crianças são ativas e não meras receptoras das informações no contexto em que estão inseridas. Diante disso, Craydy e Kaercher (2001) ressaltam que as crianças por meio do seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente e das interações com o outro vão desenvolvendo alguns aspectos como: a sensibilidade, a afetividade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Nessa perspectiva, elencamos a relevância do trabalho pedagógico colaborativo envolvendo professores, estagiários do curso de pedagogia em formação, professora do AEE - Atendimento Educacional Especializado, coordenação e gestão pedagógica, o qual objetiva proporcionar reflexões, ações e intencionalidades através do trabalho colaborativo em prol das interações, de novas experiências, atividades significativas e prazerosas para as crianças TEA - Transtorno do Espectro Autista na educação infantil.

2 Metodologia

⁴ modalidade: Artigo completo



O trabalho desenvolvido tem como base metodológica a pesquisa bibliográfica, os quais elencamos alguns autores: Craidy e Kaercher (2001), Mendonça et al, 2020, Câmara (2021), entre outros. Usaremos o relato de experiência para socializar o desenvolvimento do trabalho e os efeitos do trabalho colaborativo nas interações e inclusão das crianças com TEA na educação infantil no CMEI - Centro de Educação Infantil Maria dos Martírios Lisboa de Menezes localizado no município de Natal - RN. Os sujeitos envolvidos no relato foram crianças da Educação Infantil com TEA - Transtorno do Espectro Autista, professores, estagiários, coordenação e gestão pedagógica.

3 Fundamentação Teórica

O entendimento de aprendizado e desenvolvimento segundo Vygotsky citado por Câmara (2021), tem respaldo na compreensão de sujeitos históricos e culturais, os quais vão se constituindo como humanos, isso ocorre por meio da inserção em um grupo social a partir dos instrumentos e signos que medeiam a relação que a criança estabelece com o mundo no qual está inserida. Dessa forma, o desenvolvimento humano ocorre através dos aprendizados, da internalização dos signos e da apropriação das ferramentas. Assim sendo, Vygotsky (1991) esclarece com precisão as relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento por meio da zona de desenvolvimento proximal, uma vez que, o autor ressalta que o ideal é direcionar para as funções em desenvolvimento, fazer junto com a criança, dando suporte e auxílio para o que está próximo se torne real. Assim, oportunizando a criança com auxílio a realizar atividades que ainda não consegue fazer com autonomia e independência.

Nesse sentido, observamos dificuldades dos professores diante dos desafios em proporcionar atividades que envolvam novas experiências e interações com intencionalidade na educação Infantil com as crianças com TEA - Transtornos do Espectro Autista, as quais ficam na maioria das vezes excluídas das atividades que contribuem para o seu desenvolvimento. Desse modo, Câmara (2021) ressalta que é recorrente o desafio em organizar o meio escolar numa perspectiva de desenvolvimento cultural de acordo com as



demandas singulares das crianças com deficiências para garantir mediações necessárias e recursos de apoio coerentes com o processo de ensino dessas crianças.

Dentro dessa perspectiva, salientamos a relevância do trabalho colaborativo em que todos os atores envolvidos contribuam de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA. Parrilla (2004) diz que os grupos colaborativos são aqueles em que todos os integrantes do grupo socializam e decidem coletivamente e o que foi elencado são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto conforme suas possibilidades e interesses.

Consoante Vygotsky (1989) citado por Damiani (2008) faz referência ao trabalho colaborativo quando afirma que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

4 Resultados e Discussões

Sabendo da importância das interações sociais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil no cotidiano escolar devemos propor atividades lúdicas, brincadeiras e interações com intencionalidade, pois é através delas que as crianças adquirem novas experiências e interagem com os pares (BNCC, 2018). Diante disso, destacamos o trabalho colaborativo, a fim de oportunizar (professores, estagiários, coordenadora e gestora pedagógica a pensar em possibilidades de inserir as crianças com TEA nas atividades cotidianas exercendo o seu protagonismo. Um dos aspectos principais que contribuíram para a inclusão e a participação das crianças, foi o trabalho colaborativo por meio de planejamentos, reflexões e estudos, objetivando ações intencionais que colaboraram de maneira significativa, para que as crianças participassem de forma mais ativa da rotina escolar, como: roda de conversas, brincadeiras no pátio e parque, danças, atividades individuais e coletivas, contações de histórias entre outras.

As atividades desenvolvidas por meio das contribuições do trabalho colaborativo favoreceu de forma positiva para a interação das crianças com TEA. Isso foi evidenciado quando proporcionamos brinquedos de interesse para participar de forma mais ativa,



contribuindo para terem novas experiências dentro da rotina escolar, resultando em um maior contato visual, socialização entre os pares e interesse variados por outros brinquedos e brincadeiras.

5 Considerações Finais

Portanto, observamos que um trabalho em equipe de forma reflexiva e com intencionalidade contribui de maneira positiva para interações e novas experiências, principalmente das crianças com TEA, pois na educação infantil elas têm oportunidades de se desenvolver e ampliar as suas experiências. No entanto, um trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica, auxiliará de forma benéfica para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dessas crianças, pois as reflexões, ações e mediações, ajudarão cada vez mais a perceber as potencialidades desses sujeitos.

Referências

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

CÂMARA, M. E. C. Inclusão de crianças na educação infantil: a importância das mediações pedagógicas no processo de aprendizado e desenvolvimento. **Revista de Casos e Consultoria**, v.12, n. 1, 2021.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. [S.l.:s.n.], 2008.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores. São Paulo: Loyola, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES⁵

PAULO VICTOR DA SILVA ALMEIDA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ANA MARIA PEREIRA AIRES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

30

As crianças são atravessadas pelas questões de gênero e sexualidade. Esse processo ocorre de múltiplos modos. Ao nascerem as crianças são submetidas, pelas famílias, às primeiras referências na construção das identidades. Já na escola, ainda na Educação Infantil, ensina-se não apenas a conviver e participar de atividades sociais, mas, ensina-se e aprende-se determinados gestos, movimentos, sentidos e a olhar, se olhar, ouvir, falar e calar, e mais, o que, a quem e como tocar. Essas aprendizagens são marcadas por disputas (LOURO, 2014). Quando muito jovens os gêneros são engessados e pré-definidos e as sexualidades negadas, em detrimento de uma imagem de criança ingênua e inocente (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1994). Com isso, a escola pode se constituir como lugar onde as diferenças colidem e o professor pode assumir um papel de negação em relação ao conhecimento e as práticas que envolvem gênero e sexualidade. Objetivamos investigar os documentos orientadores curriculares para a Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009), Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil/DCRNEI (RN, 2018) e analisar como abordam essas questões. A investigação segue os princípios da pesquisa qualitativa descritos por Bogdan e Biklen (1994), na qual entendem que as pesquisas qualitativas devem ser descritas e os processos são mais importantes que os resultados. A análise documental seguiu o que propõe Lüdke e André (1986), que consideram que contribui para complementar outras técnicas e busca identificar informações a partir de questões de interesse do pesquisador. Assim, buscamos nos documentos os termos gênero, sexualidade, sexo, diversidade, corpo, emoções, desejo, meninos e meninas e realizamos uma leitura atenta identificando as concepções e noções que são apresentados neles. Nos ancoramos em Dahlberg, Moss e Pence (1994), por apresentarem sentidos e imagens de crianças ao longo do tempo. Eles identificam cinco imagens de crianças produzidas na história, sendo que quatro dessas imagens surgem a partir de um entendimento de criança “pobre”, vazia, um vir a ser. A quinta é uma proposição dos autores para romper com as primeiras visões: a criança como co-constructora de conhecimento, identidade e cultura, negando a condição de reprodutora da cultura, inocente e demarcada por estágio biológicos. As crianças passam a ser coparticipantes das relações sociais e culturais; produzem culturas, ao mesmo tempo que subvertem as culturas

⁵ modalidade: resumo simples



dos adultos, e constroem as suas, atribuindo sentidos e significados infantis. Nesse sentido, as crianças são capazes de produzir as suas identidades de gênero e sexual. Para Louro (2014) gênero e sexualidade constituem a identidade dos sujeitos. Sendo que as identidades sexuais se expressam no modo como vivenciamos e interagimos com o mesmo sexo, o sexo oposto ou ambos os sexos. De modo semelhante, as identidades de gênero se constituem na medida que os sujeitos se identificam social e historicamente como masculino e feminino ou como subvertem esse binarismo, construindo novos modos de se expressar. Com isso estabelecem relações de resistência e poder. Para a autora, portanto, as “identidades são sempre construídas [...] estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (LOURO, 2014, p. 31). Os documentos analisados se constituem em referenciais curriculares para o trabalho na Educação Infantil. E marcam as tensões e disputas políticas, teóricas, sociais e culturais de suas épocas, além de concepções distintas sobre as práticas propostas sobre gênero e sexualidade. Assim, as DCNEI (BRASIL, 2009) trazem orientações que aparecem de modo tímido. A sexualidade infantil, em especial, está pouco visível no documento. No entanto, podemos encontrá-la associada às discussões sobre o corpo e o respeito às emoções, sentimentos e desejos das crianças em uma perspectiva teórica ligada ao conhecimento físico e biológico. Esse processo se torna problemático, pois não tratar de modo explícito sobre a sexualidade infantil, como sendo uma construção social e cultural, corrobora com o entendimento da visão ingênua e inocente de criança (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1994). Por sua vez, o trabalho com as propostas de gênero está atrelado à construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade. Nesse sentido, há um avanço nas discussões, compreendendo que as identidades de gênero dos sujeitos não são impeditivas para que ocupem determinados espaços, exerçam determinadas atividades, existindo múltiplos modos de ser crianças. Na BNCC (BRASIL, 2017) há um silenciamento a respeito dessas questões. A Base não avança e, ainda, inibe as possibilidades de práticas e propostas pedagógicas produzidas sobre essas temáticas. As discussões presentes nas DCNEI, que poderiam dialogar com a BNCC, ficam prejudicadas. O corpo é visto, ainda mais, numa perspectiva do conhecimento físico e biológico, e de comunicação. O entendimento sobre as possibilidades de construção da sexualidade a partir do corpo social, está silenciado. Nas DCRNEI (RN, 2018) essas questões ganham outros contornos, contraria a BNCC e amplia as discussões presentes nas DCNEI a respeito da construção e valorização das identidades de gênero, tratando explicitamente sobre essas questões. Porém, a sexualidade ainda é tratada dispersa e vinculada apenas ao corpo e as emoções. O que contribui para o apagamento e silenciamento da construção das identidades sexuais das crianças, isto é, de compreender que os modos de estar e ser no mundo, com seus corpos, seus desejos, emoções e afetos são construções socioculturais. Esse processo pode-se volta para o determinismo biológico. Percebemos que esse conjunto curricular entende de maneira distinta as temáticas gênero e sexualidade. E em rupturas, lacunas e silêncios as orientações constituem um vai e vem de possibilidades que causa contrafluxos e incertezas, ao não oferecerem orientações seguras a esse trabalho. Isso revela que a escola não dispõe de orientações seguras sobre as questões de gênero e sexualidade, contribuindo para o entendimento que tais questões permanecerão fora das crianças, o que se configura como um equívoco, pois tanto o gênero como a sexualidade são categorias que fazem parte dos sujeitos (LOURO, 2014), não algo à parte.

Palavras-chave: Gênero e Sexualidade; Orientações Curriculares; Educação Infantil.



REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, PT: Porto. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Construindo a Primeira Infância: O que achamos que isto seja?*. p. 63-85. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

RIO Grande do Norte (RN). Secretaria da Educação e da Cultura. *Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil*. Natal: Offset, 2018.



II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CURRÍCULOS, LINGUAGENS E DIVERSIDADE:
CONTEXTOS DE EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA
23 A 25 DE AGOSTO DE 2022 | UFRSA - CAMPUS DE ANGICOS

GT2 EDUCAÇÃO INFANTIL, LEITURA, ESCRITA E LITERATURA



LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DOS ACERVOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS⁶

ÚRSULA GABRIELA DANTAS DE MENEZES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

34

1 Introdução

O presente texto busca situar a temática dos acervos de literatura entre as produções acadêmicas realizadas na área da Educação Infantil por meio de um levantamento bibliográfico que toma, como fonte de pesquisa, o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A opção pela temática está relacionada com nossas histórias de vida e à necessidade de reafirmar a literatura como linguagem e arte viabilizada pela palavra; prática cultural que envolve relações entre o real e o imaginário e que contribui para a constituição humana e social; direito humano fundamental e parte da educação e da vida das crianças; aventura não neutra; espaço de encontro e confronto de visões de mundo e do humano, para conhecer a si mesmo e ao outro e elaborar e reelaborar sentidos e significados (CANDIDO, 1995; CADEMARTORI, 2010; COLOMER, 2017).

A partir dessa compreensão e do reconhecimento do caráter mediador que os acervos exercem nas interações e experiências entre as crianças e os livros-textos literários, é fundamental que as instituições de educação infantil, pela sua natureza e função social, tenham condições adequadas, em termos de infraestrutura, profissionais e materiais, para possibilitar oportunidade de vivências significativas das crianças com as obras do acervo e que os livros passem por um criterioso processo de análise, seleção e aquisição, especialmente no que se refere à qualidade e a bibliodiversidade, ou seja, a pluralidade e a

⁶ modalidade: Artigo completo



multiplicidade de gêneros, autores, temáticas, projetos gráficos, ilustrações, tipos e estilos textuais, relação imagem-texto e formatos, entre outras características das produções literárias (ALTAMIRANO, 2015).

2 O lugar dos acervos nas produções acadêmicas

Nossa metodologia adota os princípios da abordagem qualitativa para a pesquisa, bem como proposições de M. Bakhtin (2011) e princípios da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (2007) para a Pesquisa em Ciências Humanas/sobre processos humanos. Entendemos que os processos humanos se constituem, permanentemente, em relação com determinantes sócio-histórico-culturais mediados pela linguagem. A pesquisa, enquanto prática humana-social não é um ato neutro e nem unilateral; a construção de dados realiza-se mediante interações entre pesquisador e pesquisados nas quais são produzidas significações. O pesquisador observa, descreve, (re)organiza e (re)interpreta os dados construídos no/com o campo de estudo, com os sujeitos participantes. Por isso, os dados não são estáticos, definitivos, prontos e acabados (FREITAS, 2002).

Em nosso estudo, utilizamos para a construção dos dados três descritores: Educação Infantil; literatura; e acervo. Inserimos um descritor em cada campo de busca, por meio do mecanismo “busca avançada” da BDTD, sem restringir a opção de pesquisa (na caixa de seleção, optamos por todos os campos). Identificamos, inicialmente, 141 resultados. Eliminados 4 trabalhos duplicados e obtivemos um número de 137 estudos que foram organizados e categorizados para facilitar uma análise preliminar a partir da qual selecionamos somente três obras, diretamente ligadas à temática de estudo, o que nos indica que embora a literatura seja um tema muito recorrente nas pesquisas na área da Educação Infantil, quando voltamos o nosso olhar aos acervos, em termos de composição (quantidade, qualidade e variedade das obras), a necessidade de aprofundamento emerge como crucial.

Os trabalhos analisados abordam os acervos com diferentes focos em relação às possibilidades de acesso e utilização pelas crianças:



- composição
- organização-adequação dos/nos espaços
- mediações pedagógicas – das redes, das escolas e dos professores.

O trabalho de Albuquerque (2013) investigou as possibilidades de acesso e de utilização de livros proporcionadas às crianças nas escolas de Educação Infantil do Recife. A autora ressaltou que embora existam bons livros de literatura nas instituições, faltam espaços adequados para a interação das crianças pequenas com as obras e que boa parte das escolas participantes da pesquisa não tem projetos voltados para a leitura de crianças pequenas, deixando essas atividades a cargo de cada professor.

De modo semelhante, Furtado (2016) procurou mapear espaços e tempos coletivos de leitura de literatura em escolas municipais de Educação Infantil de Florianópolis (SC). Todavia, na contramão de Albuquerque (2013), a autora percebeu que nas instituições pesquisadas, mesmo que não exista uma biblioteca, esses tempos e espaços são planejados e organizados por todos os seus profissionais. Assim, na rede de ensino investigada, o trabalho com a literatura não é uma atividade isolada de um professor, mas sim um projeto que envolve diversos sujeitos e indica que existe de fato uma preocupação com a formação de leitores.

A partir da constatação da relevância da biblioteca escolar, por se tratar de um espaço privilegiado para o desenvolvimento das práticas de interação das crianças com a cultura escrita, Lino (2019) investigou o seu papel, no intuito de compreender as características marcantes desses ambientes em escolas de Educação Infantil, por meio da análise da sua organização, da composição do acervo e das atividades de mediação realizadas no lugar. Assim como apontado por Furtado (2016), os dados construídos por Lino (2019) denunciam a escassez e inadequação desses espaços nas instituições de Educação Infantil e a necessidade de construção da identidade profissional do professor da biblioteca, pois essa função geralmente é exercida por docentes com problemas de saúde, readaptados.



3 Considerações Finais

Os estudos analisados revelam a urgência de pesquisas que focalizem as relações, experiências e interações que são oportunizadas às crianças com os livros de literatura no contexto da Educação Infantil, a organização dos espaços destinados a essas interações e a composição dos acervos literários – bibliodiversidade –, como também em relação aos aspectos constitutivos do texto literário e de sua articulação com as especificidades infantis.

Referências

ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de. Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ALTAMIRANO, Alma Carrasco. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia. In: BRASIL. Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. p. 39 a 58.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 6ªed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil? – 2ªed – São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. São Paulo: Publifolha, 1995.

COLOMER, Teresa. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, Thamirys Frigo. Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC). 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LINO, Lis de Gusmão. Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na educação infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.



VIGOTSKI, Levi. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



TEXTO NO CONTEXTO: A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁷

CARLIANA DE MOURA DUTRA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO/UFERSA/UFRN/IFRN

FRANCISCO MAILSON DE LIMA CAVALCANTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO/UFERSA/UFRN/IFRN

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

39

1 Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, de acordo com inúmeras pesquisas da atualidade, é um momento da vida escolar em que o desenvolvimento da linguagem da criança se dar por excelência, e essa se expressa das mais diferentes formas, seja ela corporal, musical, plástica, oral, escrita, entre outras. Alinhado a isso, Lemos (2002) propõe uma visão alternativa que defende a aquisição da linguagem como parte de um processo desenvolvimental. A autora ainda pontua que a grande parte dos estudos sobre aquisição da linguagem se baseia em dois pressupostos: a) a fala da criança deve ser compartimentalizada (i.e., sintaxe, fonologia, semântica), o que permite, a identificação de diferentes estágios no processo de desenvolvimento linguístico; e (b), os aspectos linguísticos precedem os discursivos. Ao analisar a narrativa presente na fala de uma criança no período entre 2 e 5 anos, Lemos (2001) argumenta que as mudanças observadas ao longo desse período é efeito de um processo de "subjetivação pela linguagem", e não reflexo de um acúmulo de conhecimento sobre a língua, ou avanços isolados em seus componentes.

Assim, é importante que as múltiplas linguagens sejam contempladas no cotidiano do trabalho com as crianças, levando-as a estabelecer interações contínuas com seus pares, com os adultos, com os objetos e com a natureza, e essas, por sua vez, se dão de forma natural e não intencional na rotina escolar.

⁷ modalidade: Artigo completo



Com isso, o estudo objetiva analisar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil, enfatizando o importante papel que desempenha cada uma das linguagens no processo de desenvolvimento e de aprendizagem infantil. Para tanto, o presente trabalho, contempla, a linguagem escrita, entendida como as habilidades de leitura e de escrita, que se situam dentro do processo geral de constituição da linguagem (ABAURRE, 1988), e que buscam a inserção sistematizada da criança em uma cultura letrada.

2 Metodologia

Este trabalho é resultado de uma pesquisa narrativa/documental, de abordagem qualitativa, realizada em uma unidade de Educação Infantil, localizada no município de Brejo do Cruz/PB. O desenvolvimento se deu a partir da escrita de diários de aula de quatro professoras. Na ocasião, as educadoras refletiram sobre suas práticas de leitura e de escrita com crianças de faixa etária de 3 anos de idade.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos os diários de aula (ZABALZA, 2004), a partir da observação e de uma análise documental das propostas pedagógicas da instituição pesquisada. A rotina da pesquisa se organizou de forma sistemática pelas professoras através dos registros, feitos duas vezes por semana em dias variados em seus diários de aula, e da observação in loco de suas práticas, buscando compreender os saberes práticos que embasam sua atuação dentro dos contextos nos quais esses saberes se materializam. A análise documental, foi ponto de partida para a pesquisa empírica propriamente dita, pois por meio dela, conseguimos olhar as práticas de leitura e de escrita a partir das orientações teórico-metodológicas norteadoras do trabalho da instituição pesquisada.



3 Fundamentação Teórica

Nesta pesquisa, fomos norteados pelo trabalho desempenhado pelas interlocutoras diante da linguagem escrita, priorizando o tratamento dado em relação ao texto. Com isso, fundamentamos nossa análise em estudiosos como Foucambert (1994); Goulart (2007); Santos (2007); Valdez e Costa (2010), que dialogam sobre a importância da variedade de tipos e gêneros textuais no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, bem como dos suportes nos quais esses textos são apresentados para um trabalho focado na leitura e na escrita como práticas sociais.

4 Resultados e Discussões

Os dados produzidos nas narrativas e nas observações foram descritos, organizados e classificados em temáticas que emergiram à medida que se construía o processo de análise. A opção por tal modo de análise vai de encontro com o que coloca Souza (2006), segundo o qual, as categorias de análise das narrativas devem emergir da própria análise dos dados produzidos. Em vista disso, iniciamos as análises desde o início da escrita dos diários, bem como, das observações para, ao final, construir uma interpretação geral dos resultados levantados.

5 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. Constatamos, entre outras questões, que o texto não vem sendo trabalhado como prática social de usos da leitura e da escrita, dado que vem aparecendo, na maioria das vezes, como pano de fundo para trabalhar mecanicamente habilidades linguísticas. Assim, compreendemos que como contribuição para a instituição pesquisada, é preciso que sejam desenvolvidas ações de formação com os professores voltadas para um estudo sistematizado, visando elaborar metodologias destinadas ao trabalho com o texto e a escrita dessas crianças, observando sempre o texto como um produto presente nas mais diversas



práticas sociais. Dessa forma, entende-se que o trabalho com o texto deve estar presente diariamente em todas as ações desenvolvidas em sala de aula.

Referências

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. (Org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.

FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP& A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In: MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Org.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



A MULHER NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UM ESTUDO FEITO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANGICOS/RN⁸

CLARA ALÍCIA AVELINO SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ANA MARIA PEREIRA AIRES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

43

Esta pesquisa analisou a figura feminina em obras literárias infanto-juvenis disponíveis em uma biblioteca escolar pública e trabalhadas com crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no município de Angicos/RN. O objetivo foi identificar e compreender a representação do feminino nas obras selecionadas a partir do trabalho desenvolvido pela biblioteca da escola.

Historicamente, a mulher luta por direitos igualitários. De forma paulatina e de modo mais marcante nos séculos XIX e XX, ela conseguiu modificar o cenário de opressão e marginalização em relação às tomadas de decisão no âmbito das relações sociais, profissionais, pessoais, religiosas e educacionais. Essa modificação nas estruturas sociais fragilizou a dominação masculina em quase todos os aspectos, inclusive na literatura, seja como autora, seja como personagem.

Considerando esse histórico e a relevância da escola para a efetivação das mudanças no papel e comportamento da mulher e na formação de suas identidades, como pessoa social e profissional, é importante questionar se as obras literárias disponíveis e trabalhadas nas escolas para o público infanto-juvenil, têm contribuído para a disseminar um outro papel e uma outra performance da mulher no âmbito social.

Esse estudo surgiu de inquietações pessoais a respeito do papel da mulher na sociedade contemporânea e da forma como esse papel tem sido discutido com crianças e jovens no ambiente escolar, através das obras literárias. Em vista disso, consideramos importante analisar comportamentos, papéis, representatividade da figura feminina no

⁸ Modalidade: resumo expandido



ambiente escolar, nesse sentido, indagamos: "Como a mulher está representada em obras literárias infanto-juvenis disponíveis e utilizadas em uma biblioteca escolar pública do município de Angicos/RN?".

O referencial teórico nos orientou, olhar de forma histórica e com mais profundidade os desafios enfrentados e as lutas empreendidas pelas mulheres para chegar ao século XXI no caminho progressivo do empoderamento, da emancipação individual e social, da afirmação de sua autonomia e do domínio sobre o seu corpo e a sua própria vida, mesmo que inúmeros desafios ainda precisem ser superados. A equidade de gênero está alinhada ao progresso civilizatório, pois,

O mundo tem passado por grandes transformações econômicas, sociais, ambientais e culturais, sendo que o empoderamento das mulheres e a redução das desigualdades de gênero representam um passo essencial do progresso civilizatório, nesta etapa decisiva da história da humanidade (Alves, 2016, p. 269).

Os procedimentos metodológicos se deram a partir da pesquisa de caráter qualitativa por oferecer a oportunidade de trabalhar com os sentidos revelados, ou seja, procedimentos que consideram "o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 2001, p. 21-22).

Também trabalhamos com a pesquisa bibliográfica objetivando construir o referencial teórico de análise e o histórico sobre o papel social que a mulher ocupa desde a Antiguidade até a Contemporaneidade. Nesse percurso, foi possível apreender como se edificou socialmente o poder sobre os corpos femininos e como esse movimento sujeitou a mulher à percepção de objeto de posse das decisões masculinas, fator que prevaleceu em grande parte das sociedades antigas.

A seleção reuniu cinco obras literárias baseando-se em quatro critérios gerais. O 1º se deu a partir da disponibilidade e uso das obras literárias nas atividades pedagógicas vinculadas à biblioteca escolar; o 2º foi a indicação da bibliotecária em relação aos livros mais utilizados no projeto de leitura desenvolvido pela biblioteca escolar; o 3º reuniu os livros mais selecionados pelas crianças através das atividades de empréstimo, com dados coletados no caderno de registro da biblioteca e o 4º se deu considerando objetivos desta



pesquisa, reunindo as obras literárias em que a figura feminina protagoniza ou está presente no enredo da história.

A interpretação dos dados se deu através da análise de conteúdo, a partir da perspectiva de Laurence Bardin (2016), que a define como um conjunto diversificado de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, aplicados ao discurso comunicativo. Em outras palavras:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 2016, p. 37).

Desse movimento interpretativo e de análise do material literário, a pesquisa revelou dois processos históricos em relação a representatividade do feminino. Um foi o silenciamento das mulheres nas histórias infanto-juvenis e o outro foi a representatividade e empoderamento do feminino no que se refere à ocupação de espaços sociais. O primeiro evidenciou o silenciamento das personagens que, apesar de estarem presentes nas ilustrações e narrativas, não têm suas identidades e características explicitadas na maioria das obras. É possível apenas escutar os ruídos ensurdecidos desse silenciamento das personagens quando, através da análise crítica, percebemos o quanto a invisibilidade prejudica a formação das crianças em relação ao papel social da mulher.

O segundo processo histórico, revelou a representatividade e o empoderamento do feminino em relação à ocupação dos espaços sociais, nos fez entender que as mulheres podem e devem desafiar os movimentos conservadores que as silenciam, e construir seus espaços de atuação e lugares de fala. As obras analisadas apresentaram personagens que contribuem para o fortalecimento da representatividade da mulher quando transcenderam diversas barreiras impostas à sua condição de ser, a exemplo do acesso ao mercado de trabalho, da ocupação do seu lugar de fala, das experiências vividas em situações cotidianas e da independência financeira. Por outro lado, ainda enxergamos claramente enredos das obras que não apresentam identidades significativas com características desafiadoras das



mulheres, no que diz respeito às mudanças de seus papéis e, conseqüentemente, das relações de poder sobre elas.

Empoderar a mulher é um processo inerente ao movimento feminino e feminista. Neste estudo, analisamos que nas obras literárias infanto-juvenis a representação da mulher, seja nas narrativas, seja nas ilustrações, ainda predominam o silenciamento de suas falas e a invisibilidade de suas ações, mas já é possível enxergar, através dos ruídos do silêncio das personagens, que a representatividade, o empoderamento e a ocupação dos espaços sociais pelas mulheres, é processo, é desafio, é conquista. No contexto educacional e escolar, do qual a mulher foi privada durante muito tempo, a representação feminina, compreendida como produção cultural e histórica, está carregada de marcas que possuem o poder de influenciar na construção identitária e comportamental das crianças, sobretudo das meninas.

Referências

ALVES, J. E. D. Desafios da equidade de gênero no século XXI. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 629-638, maio/ago. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZAGEM⁹

DORANEIDE CRISTINA DE OLIVEIRA MEDEIROS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURRAIS NOVOS/RN

47

1 Introdução

Este artigo apresenta uma experiência vivenciada na Educação Infantil. Objetiva, portanto, dar destaque e relevância à história infantil em resposta à resolução de uma problemática. Encontrou-se possibilidade de solução para situação-problema, vivenciada em uma turma de nível V, quanto a uma criança que ainda não havia falado na sala, após dois meses de início das aulas, mesmo após todos os estímulos tanto da professora como das outras crianças. O presente trabalho fundamenta-se numa referência bibliográfica de teóricos como Bettelheim (1980), Abramovich (1994), Machado (1977), que veem a Literatura Infantil como um excelente recurso de comunicação e um disparador para a aprendizagem da leitura. Para tal, considera que a linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre pessoas, observando-se que as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças.

Tais considerações impulsionaram o desejo da Coordenadora contribuir com a professora na ocasião de planejamento e de orientações pedagógicas, diante da função que exercia como Coordenadora Pedagógica na Creche Municipal Maria Margarida Cunha, no município de Currais Novos. Em relatos angustiantes da professora, ela citava o caso de uma criança, com nome fictício de Camila, de 5 anos, que, embora frequentasse regularmente a Creche e estivesse atenta a todas as atividades desenvolvidas mesmo diante de várias tentativas por ela realizada, ainda assim, não pronunciava nenhuma palavra na sala e nem nos espaços externos. Sabendo que os enredos falam de sentimentos comuns a todos nós, como: ódio, inveja, ciúme, ambição, rejeição e frustração, dentre outros que as crianças não

⁹ modalidade: Artigo completo



conseguem expressar, mas podem ser compreendidos e vivenciados através das emoções e fantasias. Após se deparar com a narrativa da professora, surgiu uma interrogação por parte da Coordenadora: como a história infantil pode contribuir para solucionar ou minimizar o problema abordado?

Para a busca de soluções, a escuta à família foi a primeira estratégia, identificando que a fala da criança deixava de acontecer apenas no espaço escolar. A segunda estratégia efetivada foi a criação (de autoria própria), de uma história infantil, intitulada de “A menina que não queria falar”.

A escolha da contação de história tem como uma das referências, a citação de Bettelheim, (1980), que destaca a literatura como um bem precioso que se pode usar para falar ao coração. A literatura encanta e move as pessoas sem que saiam de seus lugares e é capaz de mexer com os sentimentos mais íntimos contribuindo até para a formação da personalidade humana.

2 A importância da contação de histórias para a Educação Infantil

A contação de histórias na Educação Infantil é fundamental, pois ajuda na formação do hábito de ouvir, de falar, concentrar-se e, principalmente, incentivar a leitura. A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamento de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu (Brasil, 1998, p. 143).

As histórias estimulam o desenvolvimento da fantasia. Entende-se a fantasia como um mecanismo inventado pelo homem na era medieval para superar as dificuldades da vida real com propósitos claros: apontar padrões sociais para as crianças etc. No entender de Machado (1977) as histórias também funcionam como válvulas de escape, possibilitando que a criança vivencie seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais feliz dessa experiência. De acordo, Bettelheim, “A criança aumenta o seu repertório de conhecimentos sobre o mundo e transfere para os personagens seus principais dramas”. Dessa forma, nunca as histórias de fadas, heróis, princesas e bruxas foram tão necessárias,



pois os que ouvem histórias lidas ou contadas tem mais facilidade para adquirir o gosto pelas múltiplas leituras.

Sendo assim, o ato de contar histórias precisa estar presente desde muito cedo na vida das crianças. Por ser uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam em suas vidas.

3 Resultados e Discussões

De acordo com Abramovich (1994), é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. Contar histórias constitui um relacionamento cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem, cuja interação estabelecida, aproxima os sujeitos envolvidos.

Considerando essa perspectiva, entendemos que é através da história que se assemelhava à situação vivida pela criança, foi possível vivenciar a resolução de conflito, este que certamente acompanhava a criança desde anos anteriores (embora investigação nesse sentido, tenha sido feita).

A situação foi tratada como solucionada, uma vez que, depois que foi contada a história fictícia, cujo enredo tratava de uma criança que não falava na escola (embora tivesse muito amigos e uma professora carinhosa que a respeitava), e Camila tenha ouvido atentamente, ela, com voz suave e baixa, se aproxima bem perto da Coordenadora, e, quase sussurrando, diz: “eu sei falar”. No retorno a sala, com bastante entusiasmo, Camila repete a mesma fala tanto para professora como para as demais crianças, cuja reação deixou a todos perplexos. A partir de então, a criança passou a falar normalmente no cotidiano escolar.

A análise dos fatos nos mostra a oportunidade que a criança tem de encontrar-se consigo mesma através da história, identificando os seus medos, anseios, sonhos e necessidades e fazendo relação com aqueles vivenciados pelos personagens das histórias infantis, o que contribui para sua formação como um ser emocionalmente equilibrado.



4 Considerações Finais

Este trabalho à luz de vários teóricos trouxe a possibilidade de se compreender como acontece o processo de aprendizagem das crianças por meio da contação de histórias.

Procurou-se através dos estudos entender a história não apenas como fonte de prazer, mas também de aporte para envolvimento e mudanças de atitude de quem o ouve ou lê. As pesquisas mostram que o contato com os textos, desde a infância, suscita o imaginário, desperta a oralidade e curiosidade respondida em relação a tantas perguntas e encontram-se ideias para solucionar questões.

A relevância deste tema torna-se destaque, pois acredita-se que as crianças que são estimuladas desde cedo a ouvir histórias, gostarão de ler e escrever outras histórias, tornando-se leitores/escritores. Ao recorrer aos pensamentos de vários autores, selecionou-se e abstraíram-se as informações julgadas pertinentes à atividade educativa em sala de aula, de modo a favorecer aos educadores ter o contato com vários tipos de histórias para trabalhá-las com as crianças em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**. Gostosuras e bobices. São Paulo: Scpicione, 1994.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC; SEF, 1998.

MACHADO, A. M. **Camilão, o comilão e outras histórias**. São Paulo: Abril, 1977.



SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS SOBRE/COM A LITERATURA INFANTIL¹⁰

MARIA JULIANE ALMEIDA GOMES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ANA CLARISSA GOMES DE FRANÇA

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BERNARDO NASCIMENTO/NATAL-RN

51

1 Introdução

A Educação Infantil é definida legalmente, como primeira etapa da educação básica com a finalidade de oportunizar o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). A Literatura Infantil também é vista como fonte importante de aprendizagem, vida, imaginário, cultura, linguagens e arte. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ressaltam as experiências literárias entre aquelas que precisam ser oportunizadas às crianças, em contextos que promovam “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2009, p. 4).

O trabalho em questão faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento que se encontra em seu estágio final e apresenta uma análise acerca dos sentidos construídos por professoras sobre Literatura Infantil e suas experiências literárias.

¹⁰ modalidade: Artigo completo



2 Metodologia

A pesquisa se ancora nas proposições da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2005; 2007) e na análise discursiva de Bakhtin (1995; 2003), cujos aspectos principais encontram-se organizados por Freitas (2002; 2003).

O percurso metodológico se deu em três etapas: A primeira foi a realização de um levantamento bibliográfico, que resultou em 15 trabalhos com temáticas que se aproximavam do nosso objeto; A segunda foi o estudo de aprofundamento do referencial teórico sobre Literatura Infantil e Leitura e Escrita na Educação Infantil; E a terceira foi a pesquisa de campo realizada em duas instituições que atendiam a etapa da Educação Infantil, dos municípios do sertão central do RN.

Os sujeitos da pesquisa foram 9 professoras, as quais responderam a um questionário com 30 questões e participaram de entrevista coletiva, com questões relativas ao que compreendem sobre Literatura Infantil e qual a relação delas com a Literatura.

3 Fundamentação Teórica

A literatura infantil se conceitua, se define e se destaca, na maioria das vezes, como papel principal na formação de leitores e tem pouco prestígio quanto ao seu caráter literário. Ela assume o papel de estimular a criança a viver uma aventura com a linguagem em seus mais variados aspectos e efeitos (Cademartori, 2010, p. 17).

Portanto, entendemos Literatura Infantil em Cândido (2019), Baptista (2010) e Gobbi (2010), como linguagem, arte, que possibilita fruição, uma extensão das possibilidades dos sujeitos, mais que isso, como direito da criança.

4 Resultados e Discussões

Construímos dois eixos de sentidos a partir da análise dos dados. No primeiro, analisamos a relação das professoras com a literatura, a presença ou ausência de experiências literárias, pois como aponta Baptista *et. al.* (2016), essa ausência de experiência

com a literatura na formação inicial dos professores repercute nas práticas. No segundo eixo, analisamos o que as professoras compreendem sobre Literatura Infantil.

4.1 Experiências das professoras com a Literatura

“A nossa professora marcava naquelas cartilhas, a gente tinha aquelas cartilhas do ABC né, marcava pra gente treinar em casa e no dia seguinte a gente lia pra professora. Era uma leitura marcada. [...] Eu leio outros livros por necessidade, para o trabalho, para outras coisas, mas os livros mesmo que eu gosto de ler, são os livros bíblicos”. (Professora 1 - Trecho da Entrevista Coletiva).

“Era uma cobrança muito grande, sem a gente saber, e pra gente ler, sem saber ler. Então não foi muito boa a minha experiência. [...] E eu gosto de ler o que eu gosto. Tem gente que é ao contrário, lê de tudo. Eu não, eu leio por necessidade porque é preciso”. (Professora 2 - Trecho da Entrevista Coletiva)

É possível perceber nas falas das professoras que o acesso à leitura na infância estava restrito apenas aos textos das cartilhas escolares, e que essa leitura se caracterizava como uma atividade obrigatória, com o objetivo específico de “treino”. Somente na idade adulta é que tiveram a experiência leitora com textos literários e demais textos, por deleite ou por necessidade de ampliação de conhecimento.

4.2 Sentidos sobre Literatura Infantil

“É algo que leva a criança a desenvolver a sua imaginação, emoções e sentimentos de maneira prazerosa”. (Professora 2 - Trecho da Entrevista Coletiva)

“Vejo a Literatura Infantil como uma entrada para o ambiente maravilhoso da leitura, estimulando a imaginação e a criatividade das crianças”. (Professora 4 - Trecho da Entrevista Coletiva)

Os relatos acima evidenciam o papel da Literatura infantil como estímulo para o desenvolvimento de habilidades, que para elas, somente a literatura possibilita. Quando citam a imaginação, criatividade, emoções, nos fazem refletir sobre como essa concepção se materializa na prática de cada uma. Será que as professoras desenvolvem um trabalho



significativo com a literatura? Será que os livros são disponibilizados para as crianças? Se sim, que tipos de livros? As histórias são escolhidas por eles? Com que frequência leem para as crianças? São questionamentos que perpassam a pesquisa.

5 Considerações Finais

Os sentidos aqui apresentados, ainda que de forma incipiente, foram compreendidos a partir das vozes de professoras que em suas infâncias tiveram limitado acesso à literatura infantil, e que a entendem como arte e imaginação. Concluímos que a compreensão delas a respeito da literatura mostra que a construção das práticas é pautada nas relações dos eixos I e II, aqui apresentados - nas relações destas enquanto alunas e na relação literatura-imaginação-criatividade. Nos sentidos construídos percebemos a presença da literatura como prática social, sendo ela uma manifestação de todos os homens em todos os tempos, portanto, a sociedade não vive sem fabular (Candido, 1995).

Referências

BAPTISTA, M. C. A Linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE; SEB, 2009.

BAPTISTA, M. C.; BARRETO, A. R.; CORSINO, P.; NEVES, V. F. A.; NUNES, M. F. R. Leitura literária entre professoras e crianças. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: MEC; SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 1). Disponível em:



<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-1-Docencia-na-Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CADEMARTORI, Ligia. **O Que é literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos; 163.

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2019.

CÂNDIDO, A. **O Direito à literatura**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. Vários escritos.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R.; BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A.; BARRETO, A. R. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC; SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 5).

FREITAS, M. T. A. A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Juiz de Fora, n. 116, jul. 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).



PRÁTICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE ESTUDO BIBLIOGRÁFICO¹¹

LOURIETE RIBEIRO DE ARAÚJO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

56

1 Introdução

A Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica com função sociopolítica e pedagógica que envolve de modo indissociável o educar e o cuidar considerando o desenvolvimento integral das crianças a partir das interações sociais e o compartilhamento de experiências. Com isso, torna-se espaço fundante a linguagem escrita, como prática cultural e um dos direitos das crianças, que enfatizam suas necessidades, interesses e potencialidades possibilitando a apropriação de múltiplas linguagens. Pois, ao mesmo tempo em que se busca um trabalho pedagógico que respeite as especificidades da infância, se reconhece a legitimidade da escola no ensino da leitura e da escrita como práticas sociais (Baptista, 2012). Diante disso, considera-se importante buscar identificar quais os temas que têm sido fonte de estudo em bases de dados, que envolvem a linguagem oral e escrita. O trabalho é um breve levantamento bibliográfico que faz parte da pesquisa científica intitulada “Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil” em andamento.

2 Metodologia

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de um levantamento bibliográfico, que envolveu as produções desenvolvidas de 2011 a 2021, nas bases de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Congresso Brasileiro de

¹¹ modalidade: Artigo completo



Alfabetização - CONBALF e Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES.

Da seleção dos descritores e busca: Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil; Leitura e Escrita na Educação Infantil; e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. Os achados chegaram em um total de 24 trabalhos selecionados pelas categorias: 9 trabalhos que discutem sobre Práticas de Leitura; 6 trabalhos que relatam sobre Práticas de Escrita; e 9 trabalhos que integram as duas temáticas, Práticas de Leitura e Escrita, subdividido pelos objetivos que encontraram semelhanças com a intenção em responder à questão inicial desta pesquisa.

3 Fundamentação Teórica

A criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...] questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (Brasil, 2009) Nessa definição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, formalizam a importância de entender a criança como ser concreto que ao se desenvolver, ela está ativa nos processos de comunicação. A Educação Infantil tem uma identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina, (Baptista, 2012, p. 01) Por isso é preciso olhar para suas ações como resultantes de suas vivências vendo, refazendo e recriando de acordo com seu universo diverso de imaginação. Desenvolvimento atingido a partir da aprendizagem compartilhada consigo e com os outros nas relações com o mundo. Bem como para as relações (vive)ntes, a comunicação é o fator primordial para o ser humano crescer e aprender consigo e com os demais, por isso a linguagem escrita é ponto determinante para se pensar as práticas pedagógicas nos espaços educativos (Ubarana; Lopes, 2018, p. 18).



4 Resultados e Discussões

A busca identificou relatos de práticas sobre as propostas realizadas pelos professores e as experiências vividas pelas crianças nas escolas da Educação Infantil organizada pelo agrupamento das temáticas e suas subdivisões conforme os objetivos encontrados nas leituras. Sobre o tema Práticas de Leitura, se subdividem nos objetivos Propostas de leitura em sala de aula e Leitura literária. Da primeira subdivisão, três trabalhos fazem essa discussão, dos quais, relatam práticas com a aprendizagem a partir das experiências com a amplitude de materiais diversificados. A exemplo, (Mendes; Soares, 2019) apresentam propostas com a leitura e identificação de palavras a partir de rimas, cantigas de roda e brincadeiras, são exemplos de algumas propostas de leitura. Quanto aos trabalhos com o objetivo de discutir sobre Leitura literária, seis trabalhos descrevem práticas mais mecânicas utilizando mais comumente materiais convencionais.

No eixo Práticas de Escrita, foram identificados seis estudos que se subdividem em objetivos de Propostas de atividade e Apropriação da escrita. Em Propostas de atividade, dois trabalhos se relacionam em aprendizagem a partir das experiências e interações entre as crianças, como (Goés, 2017) que apresenta o desenho como uma das formas de se comunicar.

No último eixo de pesquisa, Prática de Leitura e Escrita, os nove trabalhos se selecionam em três objetivos de estudo: Compreensão da inserção da leitura e escrita; um trabalho; Práticas docentes com seis trabalhos; e um trabalho sobre Formação de professores. Sobre Compreensão da inserção da leitura e escrita, discute as propostas do livro didático na Educação Infantil em que estas não elencam o seu mundo real (Brandão; Silva, 2017). Quanto aos estudos em práticas docentes, houve uma relação entre o aprendizado por meio de experiências ricas e reais, mas relatam uso de materiais comuns e simplistas (Silveira, 2014). No último objetivo analisado, formação de professores, foram encontrados dois trabalhos em que se alinham as práticas de uso repetitivo.



5 Considerações Finais

A partir da análise é possível identificar práticas que se designam a partir das orientações recomendadas pelos documentos oficiais e teóricos de relevância para essa etapa educativa, entretanto, é observável práticas de professores ainda desenvolvidas com foco na reprodução e antecipação ao ensino fundamental. O mais intrigante que necessitou de maior tempo para inicial compreensão, foram aqueles que em seus fundamentos expressam a importância do pensar em práticas possibilitadoras, mas ao observar os relatos, os mesmos demonstram foco nas atividades de cópia e preocupação maior com a escrita alfabética, demonstrando desfalque no alinhamento teoria e prática.

Diante disso, evidencia-se a necessidade em formações continuadas para educadores da Educação Infantil, e não só na teoria, como principalmente em práticas que inspirem e instiguem os professores a auto avaliação para que possam refletir sobre as possibilidades que desenvolvem, rever e intensificar. A linguagem escrita é a interação compartilhada nas vivências, é necessário que o educador esteja sempre se enriquecendo de seu contexto cada vez mais simples e ao mesmo tempo rico de propostas e materiais que construam significados nas ações das/nas crianças.

Referências

BAPTISTA, M. C. O Direito à linguagem escrita na educação infantil. *In: CURRÍCULO EM MOVIMENTO*, 2012, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: [s.n.], 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE; SEB, 2009.

BRANDÃO, A. C. P. A.; SILVA, A. O Ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Revista PUCRS**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23852/16544>. Acesso em: 05 dez. 2023.

GOÉS, M. S. O Desenho infantil como produção de textos: “[...] agora pode desenhar!”. CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 3., 2017, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: CONBALF, 2017. p. 416-426. Disponível em:



https://www.abalf.org.br/files/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf.

Acesso em: 05 dez. 2023.

SILVEIRA, R. C. **Educação literária na educação infantil**: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP). 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/122251>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SOARES, S. M. S. O Desenvolvimento da competência leitora na educação infantil: análise de uma prática. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 4., 2019, Belo Horizonte.

Anais [...]. Belo Horizonte: CONBALF, 2019. Disponível em:

https://www.abalf.org.br/files/ugd/64d1da_86e48b485dcb4ece8d2df29d7b8ed3c1.pdf.

Acesso em: 05 dez. 2023.

UBARANA, A. D.; LOPES, D. M. C. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. Natal: UFRN, 2012. Curso de aperfeiçoamento em campos de experiências e saberes e ação pedagógica na educação infantil: texto didático do modulo II.



GT3 EDUCAÇÃO INFANTIL, MÍDIAS E TECNOLOGIAS



A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA PANDEMIA PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA DO CAMPO, SOB A ÓTICA DAS FAMÍLIAS¹²

RISALVA ALVES BRAZÃO DE AZEVEDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

MARIA BETÂNIA RIBEIRO TORRES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

62

1 Introdução

As mídias têm ganhado espaço predominante na sociedade, em especial as mídias digitais. Com o advento tecnológico, grande parcela da população passou a ressignificar as suas rotinas inserindo as tecnologias em grande parte delas.

No atual contexto pandêmico em que enfrentamos, o uso das tecnologias cresce substancialmente e aquilo que não seria possível de acontecer em meio a uma pandemia, a mídia digital abriu espaço para se efetivar e tornar possível, como por exemplo, a promoção de interações remotas com crianças, ofertadas pelas instituições educativas, que contribuíram com o seu desenvolvimento, constante e contínuo, e não poderia pausar para a pandemia passar.

Diante deste novo cenário, durante a vivência com famílias e crianças, observou-se dificuldades de comunicação acentuadas, sobretudo pela falta de acesso à internet, em que o desafio de realizar atividades remotas no período da pandemia tornou-se mais evidente. Apoiados nos documentos norteadores e pensando a ciência como um viés de evolução e bem-estar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009), “estabelecem a aproximação com as multimídias como direito das crianças ao acesso e uso dos diferentes recursos tecnológicos e midiáticos”.

¹² modalidade: Artigo completo



Esta pesquisa pretendeu contribuir com a elucidação da importância das mídias digitais no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, buscando garantir seus direitos nas experiências oferecidas e apontar a relevância do trabalho remoto.

Este estudo traz como problema de pesquisa: quais as contribuições das mídias digitais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil da Escola Municipal Cônego Pedro Paulino, localizada no Mendes, zona rural do município de São José de Mipibu/RN, nas interações remotas, durante a pandemia do coronavírus?

O objetivo geral é identificar contribuições das mídias digitais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da educação infantil da escola mencionada, nas interações remotas do ano letivo de 2021, durante a pandemia do coronavírus. E teve como objetivos específicos: identificar a percepção dos familiares das crianças da educação infantil sobre a contribuição das mídias digitais no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas; descrever a contribuição das famílias no processo de ensino- aprendizagem no ano de 2021, durante a pandemia; detectar a necessidade de adequação do tempo para desenvolver as atividades com as crianças por meio das mídias digitais; e, demonstrar a relevância do trabalho do professor em tempo de pandemia ou fora dela.

2 Metodologia

A presente pesquisa tem enfoque qualitativo e descritivo. Foi realizada na Escola Municipal Cônego Pedro Paulino, localizada na comunidade rural Mendes, em São José de Mipibu RN, cujo grupo pesquisado foram dezesseis famílias das crianças da turma no nível três, da educação infantil, as quais foram responsáveis pelo acompanhamento e intermediação com as crianças nas interações remotas ocorridas no ano letivo 2021, durante a pandemia do coronavírus, tendo como principal espaço virtual de comunicação o grupo de WhatsApp. Foi realizada como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Mídias na Educação e aprovada pela banca examinadora da UERN.

Realizou-se a coleta de dados empíricos a partir de uma entrevista presencial, com perguntas semiestruturadas, feitas presencialmente. Não foi possível realizar entrevista



com 4 famílias de crianças que também participaram desta turma em virtude da dificuldade de locomoção das mesmas.

Os dados levantados na pesquisa foram integrados à pesquisa bibliográfica dando maior respaldo ao estudo, e assim seguimos com a pesquisa, pois “só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar” (Goldenberg, 2005, p. 14). A análise dos dados levantados de como as famílias observaram as aprendizagens e desenvolvimento das crianças durante as atividades remotas no ano letivo 2021 na escola em questão, foram tabulados e validados, examinando as evidências das fontes, apreciando cada depoimento usando-os para criar uma justificativa coesa para o objeto de estudo.

3 Fundamentação Teórica

Considera-se que, durante as interações com os seus pares ou adultos, as crianças aprendem e desenvolvem-se nos mais diversos aspectos. Neste processo de construção, de acordo com Novak (2014, p.28) “nota-se o poder que as mídias digitais exercem na atualidade, considerando que podem contribuir para a construção da criatividade e do virtual, agindo sobre o cognitivo, o que permite aos seres humanos maior desenvolvimento”.

Endossando a ideia dos autores acima mencionados, na etapa da educação infantil, a BNCC (Brasil, 2017) propõe que “o trabalho com as crianças aconteça justamente na perspectiva da integralidade do ser humano e por meio de experiências que sejam significativas para as crianças”. Neste sentido, para Vieira, Farias e Miranda, (2020, p. 20) a criança se constitui então pelas relações que estabelece com os outros, e “tais relações caminham do plano social para o plano individual interno, permitindo à criança internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais, apropriar-se de significados e atribuir sentido a tudo o que a cerca”.

4 Resultados e Discussões

Após o levantamento dos dados obtidos durante as entrevistas, observou-se o alto nível de satisfação das famílias em ter oportunizado as vivências entre as crianças, em um ano em que não acreditava-se que seria possível manter interação, sobretudo num universo de crianças que estavam frequentando a instituição educativa pela primeira vez.

Ao serem questionadas, durante a entrevista, como avaliam a estratégia utilizada da criação da sala de aula virtual para a criança não perder o vínculo com a instituição educativa durante a pandemia, já que fomos 'obrigados' a cumprir com o isolamento presencial, dentre as dezesseis mães entrevistadas, as respostas foram unânimes ao considerar que a iniciativa foi positiva.

65

5 Considerações Finais

Durante as discussões apresentadas a partir da pesquisa bibliográfica e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, percebeu-se que as mídias digitais trouxeram contribuições para as crianças daquela turma tendo em vista a manutenção dos vínculos e direitos de aprendizagens dos alunos, alinhadas aos relatos das famílias quanto à construção das aprendizagens e desenvolvimentos alcançados durante as interações remotas, bem como, a contribuição no processo de transição do formato remoto para o presencial tanto das crianças quanto das famílias no ano letivo de 2021.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2009.

GOLDENBERG, M. **A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-MirianGoldenberg.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.



NOVAK, E. C. **A Mídia digital e a relação com a criança da educação infantil: percepções dos professores sobre interatividade e processos comunicacionais.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

VIEIRA, D. C. S. C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança.** São Carlos: Pedro & João, 2020. 219 p.



O OLHAR FOTOGRÁFICO DE WALTER FIRMO: ENTRE IMAGENS, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA¹³

LUCILENE INÁCIO SALDANHA

CMEI PROFESSORA ITAMILDA SANTOS/JOÃO CÂMARA-RN

67

1 Introdução

O presente trabalho surgiu a partir do curso de Formação Docente em mídias e tecnologias na Educação da Infância a qual participei. A proposta consistiu em escolher uma temática de interesse, abordada durante os módulos do curso, a fim de propor uma intervenção pedagógica em uma realidade educativa.

Nesse sentido, construímos uma sequência didática a partir das discussões pautadas no módulo Fotografia na Educação da Infância. Optamos por trabalhar com as imagens fotográficas de Walter Firmo, artista que evidencia em seu trabalho peculiaridades da cultura afro-brasileira. Utilizando como fonte de inspiração a obra de Firmo, cada momento foi pensado para que as crianças participassem de forma ativa, analisando e produzindo.

2 Quem é Walter Firmo?

Walter Firmo Guimarães da Silva nasceu no Estado do Rio de Janeiro em 1937. O principal tema das fotos de Firmo, são pessoas, expondo interesse pelos costumes e festas populares brasileiras. É reconhecido como um dos mais importantes autores a utilizar a fotografia colorida no Brasil

¹³ modalidade: Artigo completo



3 Conhecendo o público/espço da intervençao pedagógica

A proposta de intervençao foi desenvolvida no CMEI Professora Itamilda Santos, localizado em um bairro periférico da cidade de João Câmara/RN. Os alunos matriculados nessa instituicao são oriundos do próprio bairro e outros próximos, bem como da zona rural. O público no geral é constituído de pessoas carentes, beneficiárias do auxílio do governo, outras trabalham no comércio. O público-alvo da intervençao foram crianças da creche II da Educaçao Infantil, do turno vespertino, sendo crianças na faixa etária de 3 anos de idade. A turma era composta por 19 alunos, sendo 10 meninas e 9 meninos.

4 O *click* inicial da intervençao pedagógica

Diante de algumas pesquisas, optou-se por trabalhar com a obra fotográfica de Walter Firmo, por sua sensibilidade em representar através da sua arte, a cultura afro-brasileira e as manifestaçoes populares do país. No momento da roda de conversa diária, parte integrante da rotina da sala de aula, foram selecionadas e apresentadas 3 fotografias as crianças para apreciarem.

Depois deste contato, foram feitos alguns questionamentos, como forma de estimular a imaginaçao, sobre o que eles percebiam nas imagens apresentadas.

Figura 1 – Cenas na roda de conversa



Legendas:

Foto 1: C1 “Um homem e um menino.”; C5 “Uma criança com seu pai”; C3 “Duas pessoas com chapéu na festa.”

Foto 2: C4 “meninos dançando.”; C2 “meninos fazendo estrelinha”; C10 “dois meninos na praia”; “Tia, tem tubarão.”

Foto 3: C6 “Uma mulher.”; C8 “Uma mulher com um negócio na cabeça”; C18 “Uma mulher sorrindo, com uma roupa bonita”; C15 “Tia, ela tem o peito grande.”

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para mobilizar a discussão, lançamos os seguintes questionamentos: O que aparece nas fotografias? São adultos ou são crianças? O que eles estão fazendo? Imediatamente foram surgindo as falas, conforme apresentado a seguir.

Para Cunha (2016), a criança reproduz aquilo que a cerca socialmente.

As culturas infantis são, assim, constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, que conferem às crianças modos de compreensão simbólica específico sobre o mundo. As linguagens das crianças, tais como a brincadeira e o desenho, são elementos que podem revelar aspectos culturais, pois suas análises permitem que traços da sociedade sejam evidenciados (Cunha, 2016, p. 85).

Assim, Cunha (2016) elucida sobre a cultura infantil e como ela pode ser revelada. As falas das crianças expuseram o seu universo e destacaram aspectos ligados diretamente ao que foi representado, descrevendo o que estavam vendo e não evidenciaram, por exemplo, as questões étnicas presentes nas imagens, porém o momento foi oportuno para explorar a relevância da cultura afro-brasileira, como música, dança, culinária, dentre outros aspectos.

5 Um click para conhecer o fotógrafo

No segundo momento da intervenção foi propiciado um momento para conhecer o autor das fotografias a partir de sua biografia. Para isso, organizamos uma roda com todas as crianças. Inicialmente, retomaram-se as discussões da aula anterior e, em seguida, lançaram-se perguntas: Quem é Walter Firmo? O que ele faz? Onde ele nasceu? Que temas o fotógrafo gosta de registrar?

Figura 2 - apresentação do fotógrafo



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

E, assim, todos passaram a conhecer o fotógrafo, bem como a relevância da sua obra. Houve grande empolgação e curiosidade durante o relato da biografia do artista. As crianças ficaram atentas e expressavam-se de forma contagiante a cada descoberta sobre sua vida e obra.

6 Colocando em prática o click

Continuando a intervenção, estabeleceu-se uma aproximação das crianças com o smartphone, objetivando que conhecessem o aplicativo de capturar imagens. Para tanto, foram lançados questionamentos para entender de que forma o aparelho estava presente

nas suas vidas: Vocês já fotografaram? Quem gosta de fotografar? Gostam de fotografar o que?

Figura 3 - Crianças aprendendo a fotografar



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após ouvi-los, ficou claro, através das falas, que a maioria tem contato com smartphones diariamente com finalidades diversas. Mas a função mais recorrente é o uso dos jogos digitais. Diante disso, foram apresentadas noções básicas para manusear o aparelho celular, tais como: foco, ângulo e luz.

Após todas as crianças se apropriarem do aplicativo fotográfico, propomos a turma uma releitura da fotografia de Dona Ivone Lara. Para tanto, reproduziu-se a cena presente na fotografia, através de um cenário produzido com papelão e fitas coloridas, além da colaboração e caracterização de algumas crianças.

Para a realização desse momento cada um foi fundamental para o resultado final da releitura. Cada criança, teve sua responsabilidade e papel definido para executar, de forma que todos participassem, integrando-os a produção da obra fotográfica.

Figura 4 - Dona Inove Lara



Fonte: Walter firmo

Figura 5 – Crianças fazendo o registro fotográfico



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figura 6 – Registros fotográficos feitos pelas crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

É interessante notar que o potencial formador e transformador das interações para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para suas formas de agir, sentir e pensar, estiveram contempladas na execução de cada momento da sequência didática,

assim como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, p. 7).

Posteriormente a esse momento, realizamos a exposição das imagens produzidas para toda comunidade escolar.

Figura 7 – Exposição fotográfica



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

É chegado o grande dia e as crianças estavam apreensivas para que todos apreciassem as suas produções. Elas explicaram aos visitantes, quem era o fotógrafo do cartaz. Outro grupo apresentou a sua obra, e assim sucessivamente. Todavia, o que as crianças ficaram mais entusiasmadas de apresentar foram as releituras fotográficas dos colegas, assim como os seus desenhos. Uma vez que evidenciava o autorreconhecimento, de pertencimento, de representatividade.

7 Considerações finais

A educação é um campo de estudo desafiador, por suas complexidades e constantes mudanças. Neste contexto, os profissionais da educação devem está em busca de conhecimentos sobre “como ensinar”, a fim de melhorar prática enquanto profissional.

Durante a execução da sequência didática, foram proporcionados momentos de muitos aprendizados às crianças, representados por meio da participação e envolvimento nas atividades propostas, concretizadas mediante as produções apresentadas na exposição, revelando o quanto se identificaram com cada passo desenvolvido.



Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Disponível em:
http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.
- CUNHA, A. C. P. C. Etnografia na Educação Infantil: a participação infantil na perspectiva das crianças. *In: CONFERÊNCIA PESQUISA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: DA PRÁTICA À TEORIA*, 2016, Madrid. **Anais [...]**. Madrid: Universidade Complutense de Madri, 2016.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES – FUNARTE. **Brasil Memória das Artes:** Biografia de Walter Firmo. Brasília: FUNARTE, 2013. Disponível em:
<http://portais.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/infoto/biografia-de-walter-firmo>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- PERINOTTO, A.; COELHO, H. Educação e fotografia: uma análise quantitativa do projeto "olhar socioambiental". **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 41, p. 61-81, set./dez. 2012.
- VILL, S. **Ensaio o olhar:** o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças de Florianópolis. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.



II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CURRÍCULOS, LINGUAGENS E DIVERSIDADE:
CONTEXTOS DE EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA
23 A 25 DE AGOSTO DE 2022 | UFRSA - CAMPUS DE ANGICOS

**GT4 EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS, EXPERIÊNCIAS E
PRÁTICAS COTIDIANAS**



BRINCADEIRAS CANTADAS E O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁴

ADRIELLE DA ROCHA MEDEIROS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

MILENE ANDRÉ DOS SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAÚJO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

76

1 Introdução

A brincadeira cantada é composta por elementos que são indispensáveis para o desenvolvimento global dos bebês e das crianças bem pequenas: a brincadeira, a musicalidade e o movimento (Lara; Pimentel; Ribeiro, 2005). No cotidiano da educação infantil elas estão bastante presentes, principalmente nos momentos de roda, no entanto, é importante ressaltar que a utilização dessas muitas vezes ocorre de maneira mecânica e sem intencionalidade. Comumente as brincadeiras cantadas são utilizadas com intuito de entreter os pequenos, é evidente que essa não deixa de ser uma das inúmeras funções desse recurso, porém, é importante que ele seja explorado de outros modos pelos professores, tendo em vista que apresenta alto potencial pedagógico. Dessa forma, o presente trabalho objetiva trazer uma reflexão sobre a importância das brincadeiras cantadas para o desenvolvimento global dos bebês e de crianças bem pequenas (0 a 3 anos).

2 Metodologia

Para apoiar a discussão utilizaremos, como base metodológica, a pesquisa bibliográfica, lançando mão de diversos autores conceituados na área como Piaget (2003),

¹⁴ modalidade: Artigo completo



Papalia (2009), Oliveira (2011), entre outros. Utilizamos ainda análise de vivências que ocorreram em nosso estágio não obrigatório em um berçário e nível I da Educação Infantil, com crianças com idade entre um ano e cinco meses a três anos, a fim de compreender os impactos das brincadeiras cantadas no desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Dessa forma, observamos práticas do cotidiano em que as crianças, em interação com seus pares e professores, se envolveram com brincadeiras, musicalidades e movimentos possibilitados pelas brincadeiras cantadas.

3 Fundamentação Teórica

Ao trabalhar com 25 crianças, na faixa etária de 1 ano e cinco meses a 3 anos, percebemos que elas possuem características específicas no que tange sua fase de desenvolvimento. Oliveira et al. (2011) aponta que, as crianças se configuram como sujeitos sociais que são influenciadas diretamente por seu meio, sendo este um espaço de socialização, de troca de saberes e de experiências dos indivíduos. Nesse processo de apreensão do mundo, a criança começa a assimilar as informações com base em suas experiências sensoriais. Papalia (2009) afirma que é na Primeira Infância (0-3 anos), que a criança começa a desenvolver suas habilidades motoras, a fazer uso da linguagem, a iniciar a formação de vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas e desenvolver a autoconsciência. É nessa fase ainda que a criança transita do nível de dependência e conquista maiores níveis de autonomia.

Considerando as especificidades do desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, as brincadeiras cantadas, compreendidas, sob o prisma de Lara, Pimentel e Ribeiro (2005), como uma maneira divertida de brincar com o corpo através da relação construída entre o movimento corporal e a expressão vocal, se configuram como uma importante narrativa oral e corporal musicalizada potencializadora do desenvolvimento das crianças, pois propiciam aos pequenos o exercício das noções de ritmo, lateralidade, criatividade e estimulam a criança a não somente reproduzir como também produzir cultura, perpetuando patrimônios lúdicos e tradicionais (Lara; Pimentel; Ribeiro, 2005). A coordenação motora, a conscientização corporal entre outros aspectos emocionais, sociais,



cognitivos, culturais e motores do bebê e da criança bem pequena também são elementos importantes que podem ser trabalhados com intermédio da brincadeira cantada.

Ademais, o uso de brincadeiras cantadas possibilita o grau de ludicidade desejada para envolver as crianças e fazê-las participar dessa interação que frequentemente compreendem o uso do movimento corporal e o estímulo da fala, dando espaço para que esse sujeito consiga se desenvolver intelectualmente ao ponto de se comunicar verbalmente, o que Piaget (2003) chama de “primeiros esquemas verbais”.

Sendo assim, considerando que o primeiro brinquedo da criança é o corpo (GAIA, 2016, *apud* HOSHINO, 2016), a brincadeira cantada se apresenta como uma excelente maneira de se trabalhar a partir do que os pequenos já possuem (curiosidade, corpo, emoções) a fim de que esses desenvolvam condições para, posteriormente, se apropriarem dos aspectos culturais da sociedade (como, falar, andar e socializar-se).

4 Resultados e Discussões

Sabendo do potencial pedagógico presente nas brincadeiras cantadas, utilizamos diariamente esse recurso durante o estágio. Nesse contexto, fazemos uso das brincadeiras cantadas de maneira intencional, compreendendo essa intencionalidade pedagógica como “a ação consciente do professor/educador visando uma ambientação para conduzir o aluno a aprendizagem” (Negri, 2016), tendo como objetivo impulsionar o desenvolvimento global dos bebês e crianças bem pequenas. Primeiramente, trabalhamos com a brincadeira cantada “Cara de quê?”. Nela, o educador deve cantar “Cara de quê? Cara de quê, cara de quê, todo mundo vai fazer cara de...” nesse momento pode-se citar qualquer sentimento para que a criança possa expressar com o corpo. Essa atividade é bastante lúdica e rica, pois através dela as crianças podem reconhecer como reagem quando são afetadas por determinados sentimentos, como também identificar a forma que o colega se expressa. Outra brincadeira cantada bastante conhecida por possibilitar que as crianças se divirtam com a agilidade da música e dos movimentos, ao mesmo tempo em que estão aprendendo as partes do corpo humano: “cabeça, ombro, joelho e pé”. Nela, os pequenos puderam vivenciar de modo lúdico noções de consciência corporal, o eu e a relação com o outro através da interação e



do reconhecimento das emoções expressas corporalmente pelo colega, além de exercitar a coordenação motora grossa e a atenção.

Na prática, pudemos observar que brincadeiras como essas possibilitam para as crianças aprendizagens significativas e o desenvolvimento de diversas habilidades. Elas cantam, desenvolvem a oralidade, dançam, imitam gestos e movimentos, além de interagirem com os pares e trocarem experiências. Nesse sentido, as brincadeiras cantadas se configuram como um excelente recurso pedagógico que pode ser utilizado de acordo com os interesses do professor.

5 Considerações Finais

Por fim, concluímos que, quando usadas com intencionalidade, as brincadeiras cantadas apresentam contribuições significativas para o desenvolvimento global de bebês e crianças bem pequenas, pois propiciam a esses sujeitos diversas vivências que conferem a eles condições para desenvolver seus aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Dessa forma, não basta cantar mecanicamente na roda, é preciso que o educador envolva os pequenos na brincadeira, dando a eles espaço e segurança para que possam se expressar.

Referências

- HOSHINO, C. 'O corpo é o primeiro brinquedo da criança', diz Luiza Gaia. [S.l.:s.n.], 2016. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincando-com-o-corpo-crianca-que-conhece-esta-sua-casa-e-uma-crianca-potente-realizadora-e-segura>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- LARA, L. M.; PIMENTEL, G. G. A.; RIBEIRO, D. M. D. Brincadeiras cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 81, p. 1-1, fev. 2005.
- LIMA, A. U. C. A Importância das brincadeiras cantadas na escola. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 24, p. 11-13, 30 jan. 2022.
- NEGRI, P. S. **A Intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em 2016**. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <https://www.labted.net/single-post/2016/05/30/artigo-a-intencionalidade-pedag%C3%B3gica-como-estrat%C3%A9gia-de-ensino-mediada-pelo-uso-das-tecno>. Acesso em: 05 dez. 2023.



OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **Creches, crianças, faz de conta e cia.** 16. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

O LAR COMO AMBIENTE EDUCATIVO E MOTIVANTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ÉPOCA DE ISOLAMENTO SOCIAL¹⁵

ALILEIDA DE OLIVEIRA LIMA DE MEDEIROS

CMEI PROFESSORA LINDALVA PEREIRA ALVES/LAJES-RN

81

Este trabalho apresenta elementos que constituem a estrutura de um relato de experiência profissional de um projeto didático simples, porém significativo na prática de uma professora que acredita que todo ambiente pode ser educativo e de igual significância para alunos que cursam a Educação Infantil numa sala multisseriada da zona rural da cidade de Lajes/RN, alunos sedentos por conhecimentos.

A prática educativa cotidiana requer inúmeras adaptações em sala e mais ainda quando tivemos, de modo brusco e repentino, que levar a aula até a casa do aluno. Assim, a prática docente a ser relatada foi sendo construída a cada dia, com descobertas, ganhos e percas durante o processo no aprender e no ensinar. De modo especial fomos construindo um novo olhar sobre o que é um ambiente educativo para a Educação Infantil.

Assim, durante a pandemia, principalmente no período crítico, fomos obrigados a estabelecer novas rotinas de vida, no que diz respeito a educação houve muitas adaptações e mudanças bruscas no processo de ensino-aprendizagem, tanto na prática docente, na rotina usual do aluno e também na postura/papel da família.

A finalidade de mostrar essa experiência docente no período de isolamento com crianças pequenas de quatro e cinco anos de idade matriculadas numa turma multisseriada, as quais residem na zona rural da cidade de Lajes/RN, é deveras desafiador, mas, ao mesmo tempo instigante para aqueles que acreditam na educação pública e nas parcerias estabelecidas em momentos em que somos convidados a nos reinventar e reaprender a acreditar no elo escola e família.

Nosso objetivo e principal desafio era mostrar que o lar das crianças poderia ser também um ambiente educativo e que os objetos de uso domésticos poderiam servir de

¹⁵ modalidade: resumo expandido

material de subsídio para construção de saberes e consequente desenvolvimento de habilidades.

Assim sendo, fomos desafiados a ter uma prática docente de renovo e motivante, principalmente na e para a educação infantil, fizemos surgir múltiplas maneiras para ensinar testando nossas capacidades, superando medos, descobrindo novos olhares. Dividimos a sala de aula para diversas residências, inclusive para a nossa. O ambiente escolar (educativo) foi fragmentado e reinventado para alcançar as metas almejadas. Mas, quando o ambiente não está ao alcance do professor, o que fazer? Esse questionamento esteve presente em muitas reuniões, simpósios, formações, gerou dúvidas, saberes reconstruídos e frustrações, como todo processo novo em que somos desafiados a aprender.

O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998, p. 68) diz que “o espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem”. Sabendo de tal afirmativa e cientes da relevância de trabalhar com um ambiente pensado para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, fomos instigados a pensar nos elementos constituintes do lar que poderíamos fazer uso nas situações didáticas planejadas diariamente. O lar nesse momento de isolamento passaria a ser um ambiente fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, com o auxílio do professor e numa forte parceria com a família.

Ainda nos apoiando na perspectiva do ambiente educativo como item propulsor de ensino-aprendizagem a autora Maristela Angotti (2003 p. 68) cita que:

O ambiente é um aspecto primordial, fundamental do sistema educativo montessoriano, sendo o aspecto determinante para a realização da atividade educativa. [...] esse ambiente deve ser adequado qualitativa e quantitativamente às crianças para poder propiciar-lhes o crescimento, a realização da sua necessidade de experimentação, de trabalho, de assimilação espontânea e de nutrição de espírito.

A grande educadora Maria Montessori propõe que o caminho para o aprendizado “passa pelas mãos”, ou seja é essencial o ato de tocar, experimentar, manipular o conhecimento com mediação e incentivo do educador.



Para aplicar as teorias citadas e estimular o aprendizado dos alunos foi necessário o estabelecimento de uma grande parceria com a família e a disseminação da ideia de que o lar pode ser um ambiente educativo e motivante. Nesse primeiro momento de exposição da ideia central sobre o projeto didático de acolhida do ano letivo de 2021 tivemos o apoio de todas as propostas empíricas. Foi realizada a conscientização de que o aprendizado em casa pode gerar alguns desconfortos, a organização da casa pode ser alterada, o meio pode sofrer modificações, mas, todos os esforços são válidos para favorecer o desenvolvimento do aluno.

A partir dessa conscientização fomos descobrindo no dia a dia os elementos domésticos que poderiam ser manipulados pelos alunos que propiciariam aprendizados. O lúdico foi fator fundamental nas atividades com o auxílio da internet nas aulas síncronas, pudemos aos poucos explorar o lar como ambiente educativo. Dentre muitas ações que realizamos podemos citar algumas que foram exitosas:

- A caça ao tesouro com objetos escolares ocultados previamente pelos colaboradores/familiares pelos cômodos da casa, em que o aluno percorria com empolgação para descobrir os objetos valiosos que iríamos usar durante o ano letivo;
- O resgate do varal era a atividade em que o aluno deveria resgatar roupas, letras, objetos que eram pendurados ao alcance destes para manipulação, o exercício de pinça com os prendedores de roupas ajudaram bastante no desempenho da coordenação-motora;
- Os grãos matemáticos, pudemos aprender quantificação oral e registros com a contagem dos grãos armazenados na cozinha ao mesmo tempo que pudemos aprender sobre alimentação saudável que é preparada em casa;
- A sala enfeitada, havia varais de vogais, para colorir o parapeito das janelas e muitas as produções de escritas amarradas pelas crianças aos móveis;
- E as famosas janelas revelavam inspirações para os desenhos de como as crianças viam o mundo. Eram representações de como as crianças viam o mundo de sua janela observando o belo, as paisagens natural ou construída que existiam próximo a sua residência;



- A torre de copos, tarefa que trabalhava a concentração, o equilíbrio e coordenação motora. Eram usados os copos da copa da casa para empilhar, aqueles que dispunham de copos descartáveis faziam uso e reuso nas brincadeiras posteriores.

O encaixe teórico com a realidade de vida do aluno somado a necessidade do isolamento social foram usados de maneira benéfica para o desenvolvimento deles. Dessa breve experiência em tempo de pandemia e isolamento social pudemos ter bons frutos, mesmo com algumas dificuldades de conexão, casos de doenças e falta de energia por causa das fortes chuvas, mas, foi dada a largada rumo ao desenvolvimento de habilidades essenciais.

Enfim, a motivação para o aprendizado em casa jamais será o mesmo, pois se reconheceu que práticas simples podem gerar grandes aprendizados. Após essa experiência os prendedores de roupas nunca mais poderão ser compreendidos como objetos de utilidade única.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. **O Trabalho docente na pré-escola: ressignificando teorias e práticas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomsin Learning, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. 3 volumes.

PEREIRA, M. D.; BARROS, E. A. A Educação e a escola em tempos de Corona Vírus. **Scientia Vitae**, v. 9, n. 28, p. 1-7, abr. /jun. 2020. Disponível em:

<http://www.revistaifpsr.com/v9n2817.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.



BRINCADEIRA COM BARQUINHO DE GELO¹⁶

MARIA JAILMA OLIVEIRA DE SOUSA

CMEI PROFESSORA MARLENE CAVALCANTI PEREIRA/FERNANDO PEDROZA-RN

KHADIDJA KAREN MONTEIRO ASSUNÇÃO TORRES

CMEI PROFESSORA MARLENE CAVALCANTI PEREIRA/FERNANDO PEDROZA-RN

85

1 Introdução

O presente trabalho traz um relato de uma experiência de aprendizagem desenvolvida em uma turma do Cmei Professora Marlene Cavalcanti Pereira com 19 crianças da Creche II, na faixa etária de 03 a 04 anos de idade. A partir da participação no Curso de Extensão Brincadeira, Linguagem e Imaginação na Infância – UFRSA/RN nos foi possível desenvolver a atividade que deu origem ao presente relato. A experiência foi realizada de forma remota no período em que as aulas presenciais estavam suspensas em decorrência da pandemia da Covid-19. Nesta perspectiva, as professoras mantinham a comunicação com as famílias e as crianças por meio de grupos institucionais de WhatsApp, ferramenta tecnológica digital elegida por ser a que mais se adequava a realidade das famílias das crianças matriculadas na turma. As dificuldades que enfrentamos durante as interações com as crianças à distância, nos exigia um planejamento bem elaborado e diversificado, porém, que trouxesse atividades simples e possíveis de serem desenvolvidas sob a mediação dos responsáveis em suas residências.

Pela experiência que temos na Educação Infantil, podemos afirmar que a dificuldade para se trabalhar de forma remota está diretamente relacionada ao fato de a criança precisar estar em constante interação com os objetos de aprendizagem e com a professora. Neste contexto, os pais precisaram mediar essas interações sob a orientação da professora, sem que a casa se tornasse um ambiente escolar. Com esta atividade foi possível propiciar para as crianças: relatar experiências e fatos acontecidos; utilizar materiais variados com

¹⁶ modalidade: Artigo completo

possibilidades de manipulação, explorando cores, texturas, superfícies, formas e volumes ao criar objetos; identificar relações temporais (antes, durante e depois).

Contemplou o brincar de acordo com a BNCC, um direito de aprendizagem assim como o conviver, participar, explorar, comunicar, conhecer-se, portanto, um direito basal para o desenvolvimento da criança. Nos campos de experiência, o brincar surge também como abordagem vivencial a ser trabalhada de forma intencional e organizada pelo professor, já que a brincadeira é intercessora de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

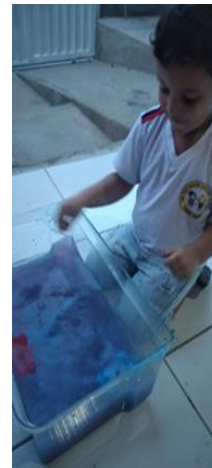
2 Metodologia

Para execução dessa proposta de atividade, iniciamos com uma conversa com as famílias/responsáveis por meio de mensagens de áudio e texto no grupo de WhatsApp, onde apresentamos todas as informações inerentes à experiência que seria proposta. Tratava-se da confecção de um barquinho de gelo. Para a primeira etapa da atividade, repassamos a lista de material necessário: potinho plástico; palito de churrasco; papel ofício; corante artificial (corante comestível, refresco em pó, detergente); cola branca; tesoura; lápis de cor; água; bacia. Na sequência, explicamos o passo-a-passo: com o potinho de plástico, a criança deveria colocar a água e usar um corante para colori-la; levar ao freezer para iniciar o processo de congelamento; enquanto isso, utilizando tesoura, cola, palito de churrasco, papel e lápis de cor, elas deveriam confeccionar o mastro e a vela do barco; antes de finalizar o processo de congelamento da água, elas deveriam introduzir a vela no gelo que estava se formando no potinho e manter no congelador.

Para a segunda etapa do experimento, orientamos que fosse colocada água em uma bacia, desenformado o barquinho de gelo e levado para flutuar na água. No ato da experiência orientou-se a observação dos seguintes pontos: processo de congelamento e descongelamento; como as crianças relatam e descrevem essa experiência; de qual forma as crianças utilizam e manipulam os barquinhos; quais as suas reações diante do ato da brincadeira com a água. Assim, Realizaram-se questionamentos a respeito do conhecimento que as crianças já tinham bem como de suas experiências.

A metodologia adotada permitiu o desenvolvimento de uma atividade lúdica na qual as crianças demonstraram muito mais interesse e envolvimento tornando o momento prazeroso e a aprendizagem significativa.

Figura 1 - Devolutivas da experiência



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

3 Fundamentação Teórica

A educação Infantil proporciona um movimento de desenvolvimento e aprendizagem significativa. Esse contexto possibilita a criança desenvolver sua autonomia de diversas maneiras: ao brincarem; conviverem com crianças e adultos; explorarem o ambiente físico e social; participarem como protagonistas das atividades propostas; conhecerem-se



valorizando sua imagem e sua história; elas aprendem e se desenvolvem de acordo com as especificidades da infância. Nesse sentido, percebe-se a importância das brincadeiras e interações como eixos de trabalho da educação infantil, momentos em que a criança vai refletindo e construindo sua identidade. Conforme Antunha (2010, p. 23):

Uma situação lúdica pode ser vista, assim, como um excelente meio de reconhecimento individual e grupal de características pessoais e grupais, quer sociais, morais ou intelectuais em suas múltiplas combinações. Por outro lado, de forma complementar aponta dificuldade e pontos mal desenvolvidos, levando a criança a buscar melhorá-los para preservar sua imagem perante os outros.

Dessa forma, é possível observar a importância que as experiências influenciam no processo de aprendizagem infantil. As experiências realizadas pelas as crianças na atualidade, estão sendo pensados e projetados com o objetivo de educar a criança, influenciando o seu cotidiano. A criança transmite tudo que aprende tudo que vivencia, por isso, muitas vezes a imitação nas brincadeiras. São atividades presentes no seu dia-a-dia e que por ser atrativas, as crianças passam a imitar.

Assim, Vygotsky (1987, p.37) conceitua: “O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.”

Desse modo, é fundamental compreender que as brincadeiras contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também o motor, o social e o físico. Tais práticas expressam um arcabouço de práticas históricas passadas de geração a geração e, no contexto do campo, devem ser resgatadas e incorporadas às rotinas didáticas escolares, considerando que a aprendizagem pode se efetivar ludicamente.

4 Resultados e Discussões



Percebe-se que as crianças gostaram e realizaram com alegria e entusiasmo a atividade proposta, sendo notório o despertar da curiosidade e a emoção apresentada através de seus gestos e expressões, principalmente por meio da linguagem verbal e corporal. Conclui-se que, foi possível proporcionar as crianças o desenvolvimento de habilidades por meio da interação e da brincadeira.

5 Considerações Finais

Conclui-se que foi possível proporcionar as crianças o desenvolvimento de habilidades, promover interações e brincadeiras que permitam a criança conhecer o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Referências

- ANTUNHA, E. L. G. "Jogos Sazonais": coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: OLIVEIRA, V. B. O. (org.). **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.



O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O MÉTODO MONTESSORIANO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR¹⁷

DÉLLIS CRISTINA DANTAS DE ASSIS BEZERRA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

NALIGIA MARIA BEZERRA LOPES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

90

1 Introdução

O Método Montessoriano, criado por Maria Montessori (1965), explica que é por meio de um ambiente preparado, com a presença dos materiais, de acordo com as necessidades da criança e o auxílio de um adulto como o seu guia, que ela consegue aprender e desenvolver as suas habilidades de forma espontânea e prazerosa.

A partir desse contexto, buscamos questionar a princípio sobre quais eram as possibilidades e os desafios que contribuem com o desenvolvimento infantil da educação escolar por meio do Método Montessoriano, procurando compreender sobre essa teoria e prática pedagógica, mediante os relatos das experiências de escolas que trabalham com esse método.

Como mãe e futura pedagoga, a motivação em ter pesquisado sobre o Método Montessori, está relacionada a ideia de compreensão de como ocorre o desenvolvimento da criança de forma individual e também a intrínseca busca pela vontade de conhecer seu desenvolvimento, sua autonomia e suas habilidades.

2 O Método Montessoriano e o desenvolvimento infantil

Maria Montessori foi uma mulher que visava o desenvolvimento do potencial da criança, valorizando e auxiliando em suas capacidades. Montessori (1965), deu início a essa

¹⁷ modalidade: Artigo completo



descoberta enquanto trabalhava na Clínica Psiquiátrica na Universidade de Medicina em Roma, na Itália. Durante o período de suas pesquisas, no ano de 1896, por meio de um trabalho de observação com as crianças diagnosticadas com deficiência mental, percebeu que mais do que um acompanhamento médico era necessário, naquele momento, também um auxílio pedagógico.

Mais tarde, conseguiu colocar sua teoria em prática, transformando a sala de aula em uma espécie de laboratório, que chamou de “Casa dei Bambini” ou Casa das Crianças. Lá as crianças eram estimuladas por meio dos materiais científicos, especialmente desenvolvidos, para explorar seus potenciais e aprender descobrindo o “mundo” com suas próprias mãos.

Montessori objetivava que, para a construção do desenvolvimento da criança, a escola precisa ser a extensão do lar, criando uma relação entre casa e escola.

[...] Montessori os considerava parceiros na escolarização da criança quanto sua experiência escolar. Esse reconhecimento do papel legítimo da família na educação pode lhes oferecer uma nova maneira de verem a si mesmos e a escola. A escola não é mais vista como a autoridade que dá ordens para os pais e para a criança. Em vez disso, os pais são convidados à sala de aula. Eles partilham o que acontece ali, as esperanças para o futuro da criança e a sala de aula. [...] Os pais percebem o respeito que a professora tem pelo trabalho de seu filho e a confiança dela na criança (Lillard, 2017, p. 131).

Nesse sentido, a escola necessita ser um ambiente estruturado, organizado e acolhedor, em que a criança possa desenvolver seu potencial para sua autoeducação. Por meio da sua espontaneidade, ela consegue explorar livremente o que deseja, de uma forma que não a impeçam de executá-las, sem haver alguém, como um adulto autoritário, lhe mostrando o que deve ser feito.

Na escola montessoriana, a partir da escolha dos materiais, as crianças também procuram dominar pequenas práticas do seu dia-a-dia, a fim de adquirir a liberdade e carregar as suas aprendizagens também para o ambiente doméstico ou social, como por exemplo, comer, beber, colocar e tirar sua roupa, lavar as mãos e abrir e fechar as portas do ambiente sem bater, entre outros; com isso elas conquistam a sua autonomia, autoconfiança e sua maturidade.

3 Um estudo sobre o Método Montessoriano

Para esse estudo, nos baseamos em uma pesquisa de abordagem qualitativa e em análises de dados, por meio dos relatos com a aplicação de um questionário online do Google Forms com duas profissionais da Escola Montessori Jardim de Maria, na cidade de Fortaleza/CE e de uma pesquisa bibliográfica, em que utilizamos autores como Montessori (1965), Lillard (2017) e Piaget (1999), acerca da temática sobre o desenvolvimento por meio do Método Montessoriano na educação infantil escolar.

Inicialmente pensamos na realização em uma instituição na cidade de Natal/RN, mas por não conseguirmos retorno na comunicação, optamos pela busca de outras instituições fora do Estado do Rio Grande do Norte, onde de 05 escolas encontradas, que trabalham com o método investigado, obtivemos resposta de 01 para a realização da pesquisa, a Escola Montessori Jardim de Maria, em Fortaleza/CE, na qual buscamos compreender sobre as experiências e como se tem vivenciado o processo educativo em relação ao método Montessori no desenvolvimento infantil escolar.

As participantes da pesquisa foram a diretora e uma das professoras da instituição. A pesquisa se deu a partir das vivências dessas duas participantes para compreendermos como o Método Montessoriano é trabalhado dentro dessa instituição.

4 Uma análise sobre o desenvolvimento infantil no Método Montessoriano

A partir das respostas das entrevistadas, conseguimos compreender as formas de contribuição que o Método Montessoriano traz para o desenvolvimento infantil no ambiente escolar. Por meio das atividades executadas pelas crianças no ambiente preparado na sala de aula, também conseguimos entender o quanto as diferentes idades juntas em uma sala são importantes para o aprendizado, contribuindo para a concepção sobre o respeito, a individualidade e a autonomia.

A diretora e a professora destacaram a relação da família com a escola como um dos pontos favoráveis do método, que faz parte de algo significativo para a comunidade, fazendo com que o trabalho em equipe contemple não somente o ambiente escolar, inclusive o fortalecimento desse convívio e atividades ainda no ambiente doméstico. As entrevistadas



enfatazaram a importância dos materiais pedagógicos do ambiente preparado, da relação professor (guia) e aluno junto com os períodos sensíveis, que colaboram para o aperfeiçoamento da linguagem, movimentos e a noção de ordem para o desenvolver das atividades individuais e como eles contribuem, de certa forma, no processo educativo das crianças.

5 Algumas Considerações

Essa pesquisa demonstrou as possibilidades que podem existir com a aplicação do Método Montessoriano no ambiente escolar onde, a partir das vivências das entrevistadas, conseguimos compreender os comportamentos das crianças de forma a auxiliar quando necessário deixando-as livres para executar o seu trabalho durante a atividade. Investigamos, também, como o autoconhecimento delas contribuem para o seu desenvolvimento. Na concentração compreendemos os seus avanços cognitivos e emocionais para ser uma criança equilibrada naquela atividade que é de seu interesse, em que elas aprendem a serem independentes onde manifestam a sua autonomia e conseguem aprender sobre a concepção de mundo.

Percebemos essa autonomia sobre a atividade executada, desde o surgimento do estudo sobre método criado por Montessori, no momento de seu trabalho, até a compreensão da prática atual, a partir das experiências das entrevistadas. Fugindo do modelo tradicional, isso torna-se satisfatório a ponto de proporcionarmos uma educação em torno da criança, em torno de seu interesse, fazendo com que ela se torne um sujeito capaz de se conhecer e de estar envolvida em sua sociedade de forma independente e consciente de seus deveres.

Referências

LILLARD, P. P. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Baruri: Manole, 2017.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.



PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA CLASSE HOSPITALAR:

TRABALHANDO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO

INFANTIL¹⁸

JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAÚJO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

AIZLHA RHAYMARA SOUZA DE OLIVEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

TATIANE CRISLAYNE ALEXANDRE DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

95

1 Introdução

O acesso à educação no contexto hospitalar é um direito reconhecido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996). Logo, as crianças que se encontram hospitalizadas não podem ter seu atendimento educacional negligenciado ou interrompido. Compreendendo isso, constatamos a importância da educação no ambiente hospitalar, evidenciando a etapa de ensino da educação infantil. E é nesse locus de estudo que se situa nosso tema de pesquisa. Assim, o presente trabalho tem o intuito de apresentar as análises de experiências sobre as práticas pedagógicas no contexto de uma classe hospitalar, possuindo como foco a linguagem oral e escrita.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de assegurar o atendimento pedagógico hospitalar por meio de estudos que validam sua importância. Assim como, consideramos significativa a análise de como as crianças menores de seis anos podem ampliar suas habilidades de uso da linguagem oral e escrita em outro contexto educacional — sem ser o regular. Como também, argumentamos que se as crianças da educação infantil forem inseridas e interagirem com diferentes situações que essas linguagens estejam presentes,

¹⁸ modalidade: Artigo completo



elas têm total capacidade de ampliar suas potencialidades e desenvolver princípios basilares da oralidade e da escrita.

Nesta perspectiva, temos como objetivo investigar as práticas pedagógicas no contexto da classe hospitalar do HUOL/EBSERH/UFRN, especialmente no âmbito da linguagem oral e escrita, no atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade (Educação Infantil). E consideramos que a ampliação da linguagem oral e escrita é de suma importância para o desenvolvimento infantil já que a classe hospitalar é um direito que deve ser assegurado à todas as crianças que se encontram hospitalizadas.

2 Metodologia

O nosso estudo é construído por meio da utilização da Abordagem Qualitativa da Pesquisa Educacional. Então, considerando nosso objeto de estudo e os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, foram definidos os seguintes procedimentos de recolha/construção de dados: questionário, entrevista semi-estruturada, análise documental e observação participante.

A classe hospitalar do Hospital Universitário Onofre Lopes - HUOL/EBSERH/UFRN, locus da pesquisa, tem sua equipe pedagógica composta por três pedagogas, que ministram as aulas, executam os planejamentos, e há também o apoio da equipe de residentes de psicologia que atuam junto às docentes, formando uma equipe multiprofissional. Seu público-alvo é heterogêneo e multisseriado, com crianças de várias idades e em diferentes níveis da Educação Básica. Ademais, o tempo de permanência de cada criança também é diversificado, constituindo um atendimento que é ao mesmo tempo individualizante e coletivo.

3 Fundamentação Teórica

A partir desta pesquisa buscamos esclarecer como se dá o planejamento e a metodologia realizada na classe hospitalar do HUOL, focalizando na evidência das reflexões e análises, à luz de estudos teóricos.



As discussões feitas por Fonseca (2008) sobre o atendimento escolar no ambiente hospitalar nos possibilitaram perceber como o trabalho realizado pelas pedagogas dentro de uma classe hospitalar é de fundamental importância para a garantia dos direitos constitucionais das crianças e dos adolescentes ao acesso à educação.

Leal e Silva (2010) ao refletir sobre a importância das brincadeiras e da ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral e escrita das crianças, deu base para os planejamentos das atividades a serem realizadas na classe hospitalar.

Por fim, Galvão e Leal (2005), ao discutir sobre os métodos de ensino da língua e refletir sobre seus limites e potencialidades, considerando necessário pensar sobre a organização de práticas e métodos sistematizados e contextualizados, norteou nossas práticas com a linguagem oral e escrita na educação infantil.

4 Resultados e Discussões

As propostas desenvolvidas seguiam a rotina antecipadamente sistematizada pelas pedagogas, que eram: a impressão do senso (documento do hospital que informa quais pacientes estão internados naquele dia); organização do espaço; convite (feito em cada leito) para as atividades na sala e no leito; ida aos leitos e isolamento para a realização de atividades; anotações e organização do espaço. Essa organização foi pensada para atender as singularidades dos educandos que tem como pressuposto o diálogo em sua inteireza.

As temáticas estudadas no primeiro semestre de 2022, foram: A páscoa e seus símbolos; Dia do trabalhador; Mulheres fantásticas (Malala e Marie Curie); Festas Juninas. Nessas intervenções, as atividades com a oralidade e a escrita sempre foram realizadas com a intencionalidade de desenvolver princípios basilares da linguagem na educação infantil. Nelas foram utilizados livros e vídeos para o momento de contação de histórias e de forma indissociável foi trabalhada a temática da aula de forma dialogada com as crianças. Explorou-se assim, a ludicidade, pois concordamos com Leal e Silva (2010, p.60) quando informam que "nessas situações as crianças aprendem sobre os textos lidos, sobre a linguagem escrita e sobre as interações sociais mediadas pela escrita [...] se divertem ouvindo histórias contadas".



Além disso, foram realizadas atividades escritas em folha A4, desenhos, jogos e brincadeiras livres. Corroboramos com Galvão e Leal (2005) quando consideram necessário proporcionar, desde da educação infantil, experiências que proporcionem a reflexão sobre a escrita e explicam que “para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio” (Galvão; Leal, 2005, p. 14).

5 Considerações Finais

Por meio desta pesquisa, observando o trabalho docente com a linguagem oral e escrita na classe hospitalar do HUOL, foi possível notar a importância do atendimento educacional no ambiente hospitalar para o desenvolvimento infantil das crianças hospitalizadas, também constatamos que as professoras desenvolvem estratégias de apropriação da linguagem oral e escrita de forma significativa, respeitando as especificidades do seu público-alvo diversificado e multisseriado.

Acreditamos que o estudo em andamento apresentado, contribuirá para futuras pesquisas relacionadas às classes hospitalares, assim como para que educadores, graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, bem como profissionais da saúde e a sociedade em geral, conheçam as características e a relevância dos atendimentos educacionais promovidos nas classes hospitalares.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2023.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.



GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 53-71.



CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA COTIDIANA¹⁹

CÉLIA CAMELO DE SOUSA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

100

1 Introdução

O presente trabalho tem como tema: “Os Campos de Experiência da Educação Infantil: uma prática cotidiana”. Sabemos que a Educação Infantil é o primeiro momento da educação básica, em que está dividida em: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). É nessa fase que a criança desenvolve suas habilidades básicas, em que estão presentes os direitos de aprendizagens, ou seja, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são vivenciados. Esse trabalho tem o objetivo de divulgar a prática cotidiana com os campos de experiência na educação infantil de uma sala de infantil V.

A escolha dessa temática deve-se ao fato de uma experiência na Educação Infantil vivenciada na prefeitura de Garanhuns-PE no ano de 2021. Os campos de experiências eram bastante enfatizados nas aulas, de uma turma de infantil V, com 22 alunos, sendo uma delas especial. As aulas aconteceram de forma remota, em que cada dia era usado um campo de experiência, seguindo assim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Cada semana tínhamos o cuidado em trabalhar com uma sequência didática, em que proporcionava uma interação com todos os campos de experiência do currículo da Educação Infantil.

A BNCC é um documento legal que deve ser utilizado em todas as escolas da educação básica. Neste sentido, aborda os conteúdos a serem aplicados e no caso da Educação Infantil, está inserido os campos de experiência, ou seja, “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2017, p. 7). Podemos perceber, que esse currículo permite desenvolver várias habilidades, desde a linguagem, arte, fala, escrita, número, etc, sendo riquíssimo esses

¹⁹ modalidade: Artigo completo



campos, fazendo com que os professores identifiquem as habilidades das crianças, pois sabemos que esse momento é de pura descoberta.

2 Metodologia

Quanto o desenvolvimento desse estudo utilizamos uma pesquisa qualitativa, em que Ribeiro (2015, p. 41) cita que “se fundamenta no paradigma da interpretação da realidade, com a finalidade de explicar fenômenos dentro de determinados contextos, mais especificamente, contextos sociais”. Nesse sentido, é explicado a experiência vivenciada na sala de aula de Educação Infantil. Ainda, Minayo (2012, p. 21) ressalta a abordagem qualitativa como: “[...] questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

A pesquisa desenvolvida foi descritiva, em que segundo Polak, Diniz e Pequeno (2014, 76), destaca sendo: “que consiste numa descrição de situações, acontecimentos e ações, ou seja, mostrar como é e como se manifesta determinado fenômeno”. Assim, descrevemos a experiência vivenciada na Educação Infantil, em uma turma de infantil V.

O lócus da prática desenvolvida aconteceu na cidade de Garanhuns-PE, uma escola da prefeitura, com uma turma de Infantil V, de forma remota, momento esse ímpar na vida de todas as crianças, pois havia uma pandemia, em que um vírus matou milhares de pessoas. Havia uma criança com dificuldade de aprendizagem, totalizando assim, vinte e dois alunos. Cada dia era trabalhado um campo de experiência, permitindo desenvolvimento da arte, escrita, leitura, número, cores, pintura, etc.

Foi trabalhado nas atividades: pintura, movimentos corporais, dinâmicas, música, vídeos interativos, em que permitiu uma socialização na medida do possível. Em alguns momentos, promovemos comemorações, como no dia do São João e dia do estudante, fazendo sorteio e brincadeiras para motivar a socialização de todas as crianças.



3 Fundamentação Teórica

Para melhor entender essa temática, estudamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo utilizado nas escolas da educação básica. Com isso, procuramos estudar os campos de experiência desse documento, em que destaca: “A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BNCC, 2017, p.7).

Oliveira (2020) destaca os campos de experiência, sendo cinco: 1 - O eu, o tu e o outro, que envolve a identidade da criança; 2 - Corpo, gestos e movimentos, destaca a importância da corporeidade e da cultura nessa faixa etária; 3 - Escuta, fala, pensamento e imaginação, esse campo é desenvolvido expressão gestual, verbal, plástica, dramatização e musical; 4 - Traços, sons, cores e formas, trabalha com a sensibilidade estética da criança, desde as manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; 5 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esse campo promove a criança compreender a curiosidade, relação do mundo físico e social, ao tempo e a natureza, preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, como também trabalhar questões sobre o desperdício dos recursos naturais.

Ao abordar isso é preciso compreender todas essas experiências, que fazem parte do currículo da Educação Infantil, para que o professor desenvolva atividades adequadas de acordo com a faixa etária de cada criança. Vivenciar as experiências das crianças e acompanhar todos os seus avanços, permitem com que cada desafio seja compreendido de uma forma satisfatória para o crescimento intelectual de cada aluno.

4 Resultados e Discussões

Quanto os resultados percebemos que a metade dos alunos faziam as atividades remotas, enviando no grupo de whatsapp atividades escritas e vídeos elaborados pelos responsáveis. Cada semana era trabalhado uma sequência didática como por exemplo:



Higiene pessoal, história da cidade, folclore, como também, um número e uma letra por semana. Neste sentido, é importante reconhecer o acompanhamento da família nesse momento difícil que é a pandemia. Tendo em vista, que a escola procurou as famílias para saber da ausência de algumas crianças e não teve êxito.

Ainda identificamos a dificuldade de internet de muitos alunos, que ainda não possuíam em suas residências. Isso fez com que muitos alunos se distanciassem da escola, pois a comunicação era pelo celular dos pais, em que muitos saiam para trabalhar, fazendo com que as crianças não participassem ativamente das atividades escolares.

5 Considerações Finais

Consideramos que foi uma experiência importante, pois ao trabalhar na educação infantil, proporcionou muita criatividade e conhecer melhor os campos de experiência da BNCC. Vivenciar cada momento foi ímpar, desde o carinho das crianças até a aplicação das atividades vivenciadas.

Nas atividades identificamos habilidades na fala, ao realizar vídeos, como também, criatividades nos desenhos e autonomia. Com isso, os campos de experiências foram fundamentais para desenvolver as atividades propostas no grupo de whatsapp.

Identificar a evolução de cada criança é bem significativo, pois cada avanço e desafio possibilitou fazer uma relação com tudo que foi estudado, desde os conteúdos mais simples, como também os mais complexos. Percebemos então, que a BNCC, trouxe um maior olhar sobre as vivências dos alunos, além de permitir que os direitos de aprendizagem sejam trabalhados todos os dias.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2017.

MINAYO, M. C. Souza; GOMES, S. F. D. R. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2020.



POLAK, Y. N. S.; DINIZ, J. A.; PEQUENO, M. C. Conversando sobre pesquisa. *In*: POLAK, Y. N. SOUZA; SANTANA, J. R.; ARAÚJO, H. L. M. R. **Dialogando sobre metodologia científica**. Fortaleza: UFC, 2014.

RIBEIRO, R. M. C. **A Pesquisa científica no campo da educação: pontos e passos**. Teresina: EDUFPI, 2015.



O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS²⁰

DUMARA ALVES PEREIRAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NATAL/RN

JANAINA SILMARA DA SILVA RAMOS

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE

105

As ciências naturais no avançar do tempo, passaram por diversas transformações, bem como a sua forma de ensinar, e por esse motivo, ocorreram mudanças importantes. Na faixa etária da etapa da Educação Infantil, a criança é essencialmente observadora, curiosa e investigativa, por isso, é essencial a promoção de oportunidades investigativas/experiências com mediação dos educadores, para partir das hipóteses das crianças, respeitando cada idade dessa etapa. É possível ensinar ciências na educação infantil? Como organizar experiências relacionadas a ciências naturais para crianças pequenas e bem pequenas? Partindo dessa problematização queremos com essa pesquisa observar as possibilidades do ensino das ciências nessa etapa da educação básica e quais estratégias são utilizadas para essa finalidade.

Neste sentido, a problemática deste trabalho é observar como ocorre o ensino das ciências naturais nas atividades propostas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal. A instituição observada propôs como desafio oportunizar experiências que envolvem as ciências naturais partindo do interesse das crianças e dessas hipóteses descobrir e compreender mais sobre si e sobre o mundo a sua volta.

O que desencadeou o interesse em desenvolver esta pesquisa com o tema proposto, foi a afinidade apreço, experiências e vivências como educadoras da rede desse município que fazemos parte há uma década e por vezes somos afetadas por essas infâncias e prática da Educação Infantil.

²⁰ modalidade: resumo expandido



A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação infantil (CMEI), Professora Maria Luiza Santos de Souza, localizado na travessa São domingos, s/n, no bairro planalto Zona Oeste de Natal/RN que tem como instituição mantenedora a Prefeitura Municipal de Natal/RN. O CMEI oferece atendimento para as turmas de Berçário II ao IV e tem um total de trezentos alunos matriculados, sendo dividido em seis turmas no horário matutino e oito no vespertino.

Este trabalho apresenta abordagem qualitativa, a qual se define na coleta de dados como fonte direta para a interpretação de fenômenos e pertinência de significados. A coleta de dados é denominada por Lakatos e Marconi (2003, p.165) como, “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”. O período de coleta de dados sobre a instituição e estrutura foi entre os meses de agosto e outubro de 2019 por meio da observação espontânea. E a pesquisa bibliográfica que fundamenta a questão teórica do tema proposto, foram com base nos em autores como Haile (2018), Lima e Loureiro (2013) e Rosa (2007).

Fundamentamos nossa prática em uma revisão bibliográfica das teorizações de autores cujos estudos tematizam essa discussão como Lima e Loureiro (2013), Haile, (2018), Rosa (2007) e documentos como DCNEI (2013) e BNCC (2007). Por meio da intencionalidade educativa, nesse enfoque, as atividades oportunizam as crianças para uma interação consciente com o outro e com a natureza. Lima e Loureiro (2013, p.15) afirmam que “as ciências estão presentes na vida das pessoas em diferentes contextos, o que significa que ter acesso a ela”.

Na primeira observação foi feita nas turmas do Nível I e II com crianças de dois e três anos, quando estavam na horta da instituição e as professoras mediando às curiosidades das crianças quanto a hora de plantar as sementes de tomate cereja, previamente escolhida pela turma por meio de votação. A professora mostra as crianças as sementes e lança questionamentos acerca de quantas são necessárias para crescer o tomate e prontamente algumas crianças respondem com suas hipóteses. Por meio dessa atividade, as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com o objeto de pesquisa, de observá-lo em sua totalidade, de associar informações e construir seus conhecimentos com base em suas hipóteses. E ainda, incentiva a curiosidade.



O segundo momento de observação, com as turmas de pré-escola, foi no momento a professora falava sobre o projeto da turma. Em seguida foi dito para as crianças que iriam fazer uma experiência relacionada ao vulcão. A experiência realizada pelas crianças foi organizada pelo educador que inicialmente relacionou os materiais para a atividade como o bicarbonato, vinagre e anelina em porções na medida do copo descartável para café. Ao iniciar as crianças ficaram em volta da mesa ansiosas pela ver o acontecimento e faziam questionamentos como: “professor vai explodir?”. Professor devolve pergunta: “Você acha que vai explodir?”. A devolutiva do professor foi acompanhada por várias hipóteses das crianças como: “vai sair a lava e dento”; “vamos ver a larva derreter”; “será genial”.

O professor responde com perguntas para provocar um movimento de busca, pesquisa, reflexão, questionamento, contribuindo também para a construção de argumentos em um diálogo. É por meio do ensino de Ciências que se pode compreender, questionar o mundo e sua forma de transformação. Acerca da construção desse conhecimento descrito dessa observação, as crianças pequenas estão ativamente envolvidas com a experiência onde puderam estabelecer relações com os fenômenos que estão observando e a atividade realizada. Uma ação essencial no ensino de Ciências é a de se criar momentos nos quais as crianças, no contato com diferentes materiais, possam ampliar sua curiosidade e interesse na exploração desses experimentos.

Dentro dessas contribuições percebidas, identificamos que os educadores buscaram valorizar a formação integral e plena das crianças, com espaço de escuta para suas falas, construção de suas identidades enquanto pesquisadores e o desenvolvimento do conhecimento científico, garantindo lugar da curiosidade desde o início da infância, mais precisamente, no ambiente da Educação Infantil. Valorizar as experiências realizadas pelos pequenos com objetivo de ampliação do conhecimento e de aprendizados, incentivar e estimular a imaginação e a indagação são princípios de toda educação científica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 05 dez. 2023.

HAILE, A. C. **O Ensino De Ciências Na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

LIMA, M. E. C. C.; LOUREIRO, M. B. **Trilhas para ensinar ciências para crianças**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NATAL (RN). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Vamos experimentar as ciências e fazer experiências?** Natal: CMEI, 2019. Projeto Pedagógico do CMEI Professora Maria Luiza Santos de Souza.

ROSA, R. T. D. Ensino de Ciências na Educação Infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Mediação, 2007.



RELATO DE EXPERIÊNCIA, PERCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

DESENVOLVIDA NO PERÍODO PANDÊMICO ANO 2020 - TURMA PRÉ II²¹

AYRA MOABB MONTEIRO PESSOA

CMEI PROFESSORA MARLENE CAVALCANTI PEREIRA/FERNANDO PEDROZA-RN

109

1 Introdução

O presente trabalho relata a experiência, percepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no período pandêmico a partir do exercício do professor atuante em uma instituição de educação infantil no interior do estado do Rio Grande do Norte, localizada no município de Fernando Pedroza/RN, em uma turma de crianças de Pré-escola II do turno matutino do CMEI Professora Marlene Cavalcanti Pereira. Com o objetivo de apresentar os desafios e estratégias vivenciadas para a manutenção do vínculo entre crianças, famílias, e instituição de ensino, utilizando táticas e abordagens de estímulo de interações através de orientações monitoradas no período de aulas não presenciais, devido à pandemia de Covid-19, período em que os professores tiveram que se reinventar, superar as dificuldades tecnológicas, pesquisar outros tipos de atividades, trocar informações e dividir tarefas com os colegas, visando tornar o ensino remoto mais atrativo e acessível às crianças, para assim promover e estimular a aprendizagem, com a corresponsabilidade da família e/ou responsável.

Em 2020 nos foi apresentado um dos maiores desafios dos últimos anos para a educação, principalmente quando se trata da educação infantil, já que se faz latente que as práticas direcionadas a este nível de educação são inteiramente sensoriais e inter-relacionais, com interações e estratégias de aprendizagem que envolvem o afeto, o vínculo e o respeito ao ritmo e ao tempo de cada criança. E como fazer isso, já que tínhamos o distanciamento como orientação de biossegurança e a realidade estampada nos noticiários

²¹ modalidade: Artigo completo



de diversos meios de comunicação, nos dando um banho de água gelada com os efeitos da Covid-19?

Diante desta realidade, o estudo busca relatar as experiências, percepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no período pandêmico ano 2020, a partir do exercício do professor atuante em uma instituição de educação infantil no interior do estado do Rio Grande do Norte, localizada no município de Fernando Pedroza/RN, em uma turma de crianças de Pré-escola II do turno matutino do CMEI Professora Marlene Cavalcanti Pereira.

Com a instauração dessa nova realidade, os professores tiveram que se reinventar, superar as dificuldades tecnológicas, pesquisar outros tipos de atividades, trocar informações e dividir tarefas com os colegas, visando tornar as interações remotas mais atrativas e acessíveis às crianças, para assim promover e estimular a aprendizagem, focando no objetivo da manutenção do vínculo de ensino com as crianças e famílias, utilizando táticas e abordagens de estímulo de interações através de orientações monitoradas via WhatsApp no período de aulas não presenciais, devido à pandemia de Covid-19.

Dessa maneira, com foco na intenção de compartilhar conhecimento e experiências vivenciais no âmbito da prática pedagógica no ensino infantil, discorreremos sobre experiências de interações remotas desenvolvidas no CMEI Prof^a Marlene Cavalcante Pereira na turma do pré II, turno matutino.

É indiscutível a maneira drástica e inesperada com que as aulas presenciais tiveram que ser substituídas pelas aulas remotas, e essa modalidade atingiu o sistema educacional em todo o mundo. No âmbito de total despreparo em estrutura nosso país, mais ainda, já que se sabe das grandes falhas e necessidades elementares existentes, isso de maneira completa na Educação. E na Educação Infantil não foi diferente, onde ocorreu um tremendo impacto, desviando-se dos eixos de trabalho, que são as interações e brincadeiras sob mediação presencial do professor. Em conformidade com Lisbôa e Santiago (2020), o isolamento social e o ensino não presencial geraram “desconstruções sob o modo como ‘alunos com alunos’, ‘professores com alunos’, ‘professores com professores’, ‘gestores’ se relacionam” (LISBÔA; SANTIAGO, 2020, p.22). O contexto explicitou uma realidade conhecida, mas por muitos ignorada, que é a segregação social, acentuada neste período



pelas barreiras tecnológicas, vindo assim a realçar a desigualdade de condições de ensino e de aprendizagem oferecidas no país.

Essas percepções vivenciais nos fazem refletir sobre o momento emergencial e o poder de reação da classe (professor) em um momento nunca imaginado, que sem dúvidas entrará para história da educação. O senso de responsabilidade e a necessidade de buscar alternativa para minimizar os efeitos do isolamento social em toda a comunidade escolar foi em um primeiro momento o fio condutor, como poderemos constatar nas linhas a seguir.

2 Abordagem Metodológica

Os profissionais de Educação tiveram que se recriar, mesmo sem suporte tecnológico e pouco conhecimento no uso de mídias, buscaram meios para superar, estando estes preocupados e sensíveis aos seus educandos, foram compelidos a financiarem os próprios meios para fazer chegar nas casas de seus educandos o possível de conhecimento formal que a instituição escolar deve fomentar. Colocando à disposição o ambiente de seu lar, utilizando bens particulares como aparelhos de celular, computador, suporte de internet, iluminação, energia, entre outros, mostrando que o desafio da falta de estrutura do próprio profissional reflete a realidade das instituições e conseqüentemente das famílias atendidas, que através do levantamento realizado, mostrou que os aparelhos e rede de internet utilizados pela maioria não comportavam uma carga de arquivos e plataformas, assim sendo necessário ao professor em exercício, buscar estratégias que viessem atender sem sobrecarregar tais aparelhos, pois muitos destes eram usados por outros alunos da mesma família. Segue registro proposta da estrutura metodológica, estratégia inicial de abordagem:

Quadro 1 – Estrutura metodológica para abordagem

Na proposta de estruturação metodológica para o desenvolvimento das atividades de interação não presenciais, preparamos algumas estratégias e ações a serem executadas como:

- I. Realizar levantamento dos recursos tecnológicos disponíveis pelas famílias;
- II. Mapear as habilidades trabalhadas no início do ano letivo, desenvolvendo ações que potencializem as habilidades, para assim estimula-las de forma não presencial, mesmo que, para isso, seja desconstruída a estrutura pensada no início do ano letivo;
- III. Trabalhar os Direitos de Aprendizagens, Campos de experiências e habilidades com referência a BNCC e a Base Comum Curricular da Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte;
- IV. Realizar Atividade de Interação pelo menos 2 dias na semana sendo estes dias as terças e quinta feiras. Obs: podendo ser alterada em conformidade com a necessidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como estratégia metodológica, foi realizado um levantamento com as famílias, para saber acerca da disponibilidade de horário, como também as ferramentas de acesso e de suporte que a maioria disponibilizava e o único contato que se tinha com a turma do Pré-escolar II era através do grupo de WhatsApp, a qual boa parte das famílias das 22 crianças tinham acesso e acompanhavam diariamente as interações, pois usavam a ferramenta, ao passo que o professor usava o instrumento como diário de registro das práticas desenvolvidas.

Buscou-se orientar os pais quanto a importância de organizar uma rotina diária com as crianças, favorecendo a aprendizagem da gestão do tempo e amenizando os efeitos causados pelo isolamento social. Esta rotina não deveria tornar o dia das crianças nem das famílias em algo rígido e inflexível, a qual tratava-se apenas de uma ajuda para orientar seus horários.

Sugestão de rotina no período da quarentena:

Figura 1 – Rotina de quarentena

ROTINA DA QUARENTENA

Quando uma criança brinca, joga e finge; está criando um outro mundo. Mais rico e mais belo e muito mais repleto de possibilidades e invenções do que o mundo onde, de fato vive. (Máriena Chauí)

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
ACORDAR/TOMAR CAFÉ	ACORDAR/TOMAR CAFÉ	ACORDAR/TOMAR CAFÉ	ACORDAR/TOMAR CAFÉ	ACORDAR/TOMAR CAFÉ	ACORDAR/TOMAR CAFÉ	ACORDAR/TOMAR CAFÉ
OUVIR/LER HISTÓRIAS BÍBLICAS PEDIR QUE A CRIANÇA FAÇA UM DESENHO	CONFEÇÃO DE MASSINHA CASEIRA	LER UM LIVRO E PEDIR QUE A CRIANÇA FAÇA UM DESENHO	PINTURA LIVRE NO PAPELÃO OU PAPEL USANDO TINTA GUACHE E PINCEL	BRINCAR DE FAZER BOLHAS DE SABÃO	LER UM LIVRO E PEDIR QUE A CRIANÇA FAÇA UM DESENHO	BRINCAR DE FAZER COMIDINHA
BRINCAR COM CARRINHOS E BONECAS	BRINCAR COM MINIATURAS	BRINCAR COM LEGOS	BRINCAR COM BRINQUEDOS DIVERSOS	BRINCAR COM CARRINHOS E BONECAS	BRINCAR COM MINIATURAS	BRINCAR COM LEGOS
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
BRINCAR DE FAZER BOLHAS DE SABÃO	FAZER UM BOLO JUNTO COM A CRIANÇA	CINEMINHA COM PIPOCA	FOLHEAR REVISTAS E LIVROS	BRINCAR COM MASSINHA	PINTURA COM COTONETE E TINTA GUACHE	CINEMINHA COM PIPOCA
AJUDAR A ORGANIZAR A CASA	AJUDAR A ORGANIZAR A CASA	AJUDAR A ORGANIZAR A CASA	AJUDAR A ORGANIZAR A CASA	AJUDAR A ORGANIZAR A CASA	AJUDAR A ORGANIZAR A CASA	AJUDAR A ORGANIZAR A CASA
BRINCAR DE BOLA	BRINCAR DE ESTÁTUA OU AMARELINHA	DANÇAR MÚSICAS ANIMADAS	BRINCAR COM BOLA OU BEXIGAS	PULAR CORDA	BRINCAR DE MORTO VIVO	BRINCAR COM PETECA DE PAPEL
TOMAR BANHO	TOMAR BANHO	TOMAR BANHO	TOMAR BANHO	TOMAR BANHO	TOMAR BANHO	TOMAR BANHO
JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR
BRINCAR COM JOGOS (DOMINÓ, CARA A CARA, JOGO DA VELHA, UNO etc.)	CANTAR MÚSICAS	MONTAR QUEBRACABEÇA	BRINCAR COM JOGOS (DOMINÓ, CARA A CARA, JOGO DA VELHA, UNO etc.)	FAZER BRINQUEDOS DE DOBRADURA DE PAPEL (AVIÃOZINHO, BARQUINHO etc.)	BRINCAR COM MASSINHA	FAZER UM DESENHO LIVRE COM LÁPIS DE COR
ORAÇÃO / DORMIR	ORAÇÃO / DORMIR	ORAÇÃO / DORMIR	ORAÇÃO / DORMIR	ORAÇÃO / DORMIR	ORAÇÃO / DORMIR	ORAÇÃO / DORMIR

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Destacamos como fatores importantes para as crianças: o sono, a alimentação, os cuidados com o próprio corpo, a interação com os familiares, as brincadeiras. Procurou-se também esclarecer as famílias que as mesmas deveriam evitar que os pequenos passassem muito tempo em contato com TV ou Smartphone, sendo esta considerada uma interação passiva e que pouco favorece o desenvolvimento infantil. As interações eram construídas ouvindo-se as crianças e permitindo que elas fizessem suas escolhas, tendo a condução e orientação dos pais. Para isso, se fez necessário a presença de um responsável para que as interações viessem a acontecer de maneira minimamente satisfatória.

Quadro de orientação de ações para abordagem dentro do planejamento:

Quadro 2 – Orientação de ações

ORIENTAÇÃO	AÇÕES
O planejamento, construção e execução, não pode perder de vista a visão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Infantil (BNCC) e do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte, que em	<ul style="list-style-type: none"> · Atividades lúdicas que promovam a interação via ludicidade; · Vídeos interativos; · Literatura infantil em vídeo ou áudio; · Brincadeiras que envolvam a família;

seus dispositivos reafirmam a importância do explorar no ensino a visão das experiências concretas, devendo ser evitado ao máximo ações educacionais que levem ao aluno à passividade e ao isolamento.

- Produção artísticas de reciclagem, colagem e pinturas;
- Ações que estimulem as atividades corporais;
- Ações que estimulem a construção da leitura e da escrita, tendo como fonte de inspiração o espaço em que a criança estiver inserida.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Diante da abordagem e desafios do processo, podemos destacar acerca dessa realidade o uso da rede social WhatsApp, sendo esta uma ferramenta mais usual a todos, e como estratégia para não sobrecarregar, o professor utilizava links de acesso para o YouTube e/ou sites em conformidade com a interação proposta. Inicialmente, postávamos áudios nos quais a professora fazia contação de estórias, que por ventura tiveram de ser interrompidos, já que muitos não conseguiam baixar para ouvir, voltando desta maneira para o uso de links como um estímulo na prática de contação e narrativas. É mister destacar que todo o trabalho realizado para preparar as interações tinham que ser realizados de forma escrita e em áudio curtos e objetivos, já que boa parte dos pais e responsáveis relataram não saber ler ou tinham dificuldade. Outra ferramenta com mais interatividade e que ofereceu um bom suporte para vídeos curtos e objetivos, foi a rede social Tik Tok, uma plataforma que auxiliou na produção de vídeos lúdicos que chamavam a atenção das crianças, já que seu processo de edição era mais simples.

Uma estratégia usada foi a de nomear essas interações remotas de “Desafios”, com o objetivo de estimular participação de todos, famílias e consequentemente alunos.

Na primeira abordagem junto ao grupo de WhatsApp, foram realizados alguns trabalhos com imagens informativas sobre o que estava acontecendo, fazendo uma ligação com o que já havíamos trabalhado em sala de aula de forma presencial, como é o caso do protocolo de higienização e de contato com o outro para o devido cuidado, já que ainda não se tinha ideia do tempo e de como poderíamos fazer essas interações.

Usamos imagens e cartazes informativos pedindo ajuda as famílias para junto com a criança realizar a leitura. Foram veiculados vídeos com o mesmo objetivo de conscientização

da necessidade do distanciamento social, como também para informar sobre a situação deste vírus até então desconhecido.

Em um segundo momento, sugerimos a realização de uma pesquisa com o auxílio da família sobre a imagem do Covid 19, para que eles pudessem entender como era o vírus, característica, formato etc. Disponibilizamos links de vídeos educativos que tratavam sobre como esse vírus vivia em nosso ambiente, e posteriormente, fazer arte, com a imagem pesquisada do Corona vírus, usar bolinha de papel, lápis de cor, recorte e colagem, para montar e/ou produzir uma imagem do referido vírus.

Na interação buscou-se estimular o uso dos materiais escolares das crianças, já que suas famílias insistiam em atividades com escrita, deixando claro que o objetivo das atividades deste nível de ensino, deveriam ser feita através da interação destas crianças com o meio. Também foi observado que o acesso a impressão da maioria era restrito, desta maneira buscamos formas alternativas para crianças que não conseguiam ter acesso ao material impresso, que foi visualizar o material em PDF disponibilizado e reproduzir em conformidade com sua compreensão através desenho em seu caderno de artes.

Algumas imagens do acervo pessoal (devolutivas das atividades encaminhadas):

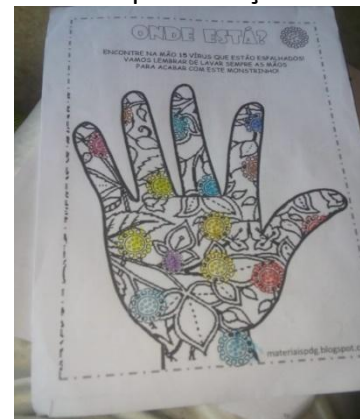
Figura 2 - Criança desenhando



Figura 3 - criança desenhando navio



Figura 4 - desenho colorido por criança



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Veiculamos o link do vídeo animado de Ahmed Elmatrawi, que tratava sobre temas como solidariedade e compartilhamento. As famílias deveriam assistir junto com as crianças e estimulá-las a reproduzi-las em desenho, e/ou com massinhas ou com brinquedos o que eles mais gostaram e posteriormente, compartilharem seus registros no grupo da turma como forma de interação. Orientação encaminhada aos pais: “Senhores pais, o roteiro do vídeo traz o personagem perdido no imenso deserto a procura de água. Ele está quase sem forças quando encontra o tesouro que tanto precisa. Além disso, o curta traz um final surpreendente. A trama dá margem para uma conversa com as crianças sobre egoísmo e pensamento coletivo. Bom diálogo! Esse momento servirá para que as crianças possam expressar o que estavam sentindo, seja através de vídeo áudio, desenho e/ou brinquedos”.

Alguns registros fotográficos das devolutivas (acervo pessoal):

Figura 5 - registros em forma de desenho



Figura 6 - registros em forma de desenho



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tivemos muita dificuldade nas devolutivas das famílias, já que muitos alegavam motivos diversos, e que achavam desnecessárias as atividades de interação que não trabalhavam escrita e cópia. Vimos que ao colocarmos um livro em PDF para ser lido junto as crianças, isso não acontecia, por motivos não justificado pelas famílias. Assim, começamos a enviar o Livro em arquivo de PDF e o áudio da leitura, mas mesmo assim quando solicitávamos retorno, os pais alegavam não conseguir abrir, ou o aparelho não ter a



capacidade para baixar, e assim, a criança ouvir. Sugerimos mais uma vez uma nova abordagem, enviando o arquivo em PDF e o link da contação da referida história para que a criança viesse a ter o acesso de uma maneira mais adequada a realidade relatada pela família. Por fim, mesmo com a busca dessas estratégias as devolutivas eram mínimas. De um total de 22 crianças 8 ou 9 nos retornavam neste período.

Até então, o retorno da turma era apenas através de visualização das mensagens postadas, apesar da solicitação do retorno sobre o que foi aprendido e entendido pelas crianças através de desenhos, áudio ou vídeo, muitas das famílias alegavam que a internet não era boa o bastante para esse retorno.

3 Percepção Teórica

Iniciamos, pois, este parágrafo buscando fazer uma breve reflexão sobre responsabilidade e competência, sobre a relação das duas instituições mais importantes na vida e formação da criança: respectivamente família e escola, destacando o seu papel e sobre como as mesmas interagem na busca da realização de um objetivo comum: desenvolver de forma eficiente as competências e habilidades das crianças no processo de apropriação do conhecimento.

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. (Osorio, 1996, p. 82).

A escola, com sua responsabilidade social de trabalhar o conhecimento formal e científico, deve fornecer e promover nessa relação todo seu cabedal de conhecimento de forma que esse esforço leve em consideração os aspectos particulares da situação social e cultural hora vigente e que influenciam de forma decisiva o equilíbrio familiar.

Já as famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola questionando, sugerindo e interagindo de forma a



fornecer elementos que através de discussões e ampla comunicação com os educadores promovam as iniciativas que vão de encontro às necessidades dos educandos.

A turma de atuação deste estudo, atende crianças com idade de 5 (cinco) a 6 (seis) anos. Nesta perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe no seu art. 29 que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996) sendo, portanto, a base e o fundamento inicial do processo educativo (Brasil, 2017). Nesta etapa de ensino, o cuidar e o educar devem ser trabalhados de forma indissociável, já que a Proposta pedagógica da Instituição de Ensino Infantil contempla em seu eixo estruturante a “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p.37). Em consequente na Educação Infantil devem ser asseguradas as condições necessárias para que as crianças aprendam de forma ativa e por meio de vivências lúdicas e desafiadoras (Brasil, 2017). Com a suspensão das atividades presenciais no dia 18 de março de 2020, medidas alternativas tiveram de ser tomadas devido:

As instituições de ensino possibilitarem e requererem a ocorrência de contatos muito próximos entre alunos, professores, gestores e outras pessoas que nelas trabalham e, conseqüentemente, a proximidade entre esses sujeitos é muito grande, assim, se corre o risco de a infecção causada pelo Covid-19 se tornar muito perigosa. (Lisbôa, Santiago, 2020, p. 18 -19).

Assim, o Ministério da Educação autorizou por meio da Portaria n.º 343 de 19 de março de 2020, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19 (Brasil, 2020), vindo posteriormente a referida portaria a ser revogada e, em 16 de junho de 2020, a Portaria n.º 544 estendeu o prazo até 31 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), ficando a partir daí, Estados e Municípios de maneira autônoma, a cargo de readequar a realidade e reestruturação de suas redes de ensino em conformidade com sua realidade. Diante do decreto municipal de 18 de março que declara situação de emergência em Saúde Pública no município de Fernando Pedroza/RN e dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo Covid-19, foram suspensas as aulas da rede municipal de ensino,



permanecemos desde o mês de março sem atividades com crianças no CMEI Professora Marlene Cavalcanti Pereira.

Para entender esse novo momento, os professores do CMEI buscaram conhecimentos por meio de Lives promovidas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e outras entidades oficiais e orientação da equipe pedagógica sobre a oficialização das interações de forma remota para a retomada das atividades com a turma. Se reestruturaram através de estudos dentro do planejamento formativo, a procura de estratégias que viessem atender as necessidades de manutenção da permanência do vínculo dos alunos famílias e instituição de ensino, primando por uma rotina que aproximasse nossas crianças e suas famílias nas interações e atividades que eram realizadas nas salas de interação em forma presencial. Desta maneira o professor passou a planejar atividades possíveis de serem realizadas em casa sob orientação docente e mediação das famílias através de redes interativas que melhor atendessem a realidade das crianças. Com a corresponsabilidade das famílias nesse processo de ensino aprendizagem da criança, vem a preocupação com a falta do mínimo de conhecimento dos pais/responsáveis já que boa parte tinha grande dificuldade de leitura e escrita, e da própria compreensão das orientações das interações remotas. Apesar desta responsabilidade estar taxativamente em nossa Carta Magna constitucional de 1988, em seu art. 205, quando diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.123).

Esta corresponsabilidade descrita em lei, na prática evidenciada por este momento pandêmico, mostra a desestruturação de um dos setores considerados mais complexos e perenes de nossa sociedade, que é a família. Em sua competência, a maioria destas não conseguiu minimamente dar andamento aos roteiros e atividades que eram encaminhados, orientados, incentivados e supervisionados pelos professores, para que os responsáveis pudessem colaborar com o processo de educação de seus filhos.

4 Das devolutivas das Famílias

Sobre as devolutivas das práticas propostas via WhatsApp, pudemos observar que com o passar dos meses, a turma do Pré-escolar II matutino teve o seu nível de participação e retorno das interações reduzidos, os quais eram aplicadas duas vezes por semana, conforme definido em nosso plano de atividades para o período de distanciamento social no ano de 2020. Os fatores que levaram a essa redução ao questionarmos as famílias, variavam: tempo, falta de acesso à internet, entre outros. Destacamos que ao serem questionados via WhatsApp, os pais e/ou responsáveis, pouco se pronunciavam. Além disso, das 22 crianças matriculadas na turma, tivemos presentes no grupo virtual 18 responsáveis, não conseguindo atingir a todos. Destes 18, iniciaram participando das interações cerca de 16 famílias e este número foi reduzindo logo após o recesso escolar no mês de julho, ficando em média 8 a 10 crianças dando feedback. Já nos últimos meses do ano, mais precisamente de setembro a dezembro, este número caiu vertiginosamente, não tendo retorno da maioria dos pais e/ou responsável, aumentando o distanciamento entre CMEI e crianças, pois estas dependiam de suas famílias para acesso e acompanhamento de qualquer atividade proposta via aparelho celular de seus responsáveis.

Também foi possível observar que com o passar dos meses as famílias se encontravam exaustas, assim como os profissionais de educação, diante da difícil tarefa que era tentar passar um pouco do ensino presencial para o remoto, ainda mais considerando que a casa não é escola e os pais não são professores e possuem outras demandas para darem conta. Apesar das dificuldades, tivemos retorno de um total de 8 famílias e suas crianças persistindo até o final do ano letivo, porém, driblando a falta de suporte tecnológico para a manutenção dessas interações.

5 Considerações Finais



Por fim, o ano foi atípico, onde os profissionais da educação foram obrigados a se distanciar de todos, inclusive de seus próprios familiares. Foi um misto de incertezas, grandes aflições e tristezas, em que tentamos transformar a distância do trabalho e da sala de aula através de uma das ferramentas que tínhamos a disposição, que foi a rede social WhatsApp, onde tiveram que se readaptar a uma nova realidade, onde a tela dos computadores era a sala de estudo e interações, passando mais tempo nos celulares, sem ter hora nem momento para atender, pois era a qualquer tempo e lugar que ensinavam, aprendiam e reaprendiam. Viraram tudo e mais um pouco, foram horas de formações em frente ao computadores e aparelho celular, textos e mais textos, normativas e mais normativas, para entender como proceder, e minimizar os efeitos desse 2020 pandêmico. Exaustão é o que podemos definir. Professores como seres resilientes, que tentam até quando não se vê caminho, pois eles fizeram o seu, com a certeza da sua responsabilidade para com o futuro. Este relato de experiência leva apenas um pouco do que foi vivido nestes momentos de interação e também de “breu”, levando em conta os momentos nos quais não fomos respondidos pelas famílias, e que assim como os professores e instituição de ensino tem a obrigação de resguardar o acesso a formação e sua integralidade dentro das possibilidades a nós investida. Destaca-se que se faz necessário conscientizar as famílias e ensinar nossas crianças que a escola é uma extensão para família contribuir para um futuro brilhante para todos como filhos dessa Nação.

Concluimos um arcabouço de fatores que direta ou indiretamente contribuíram para obstar as atividades de interação remota, das quais citamos: ajudar os adultos a compreenderem os objetivos pedagógicos de atividades simples, como brincar com objetos diversos dentro de uma caixa, procurar letras na cozinha como quem busca um tesouro, realizar experimentos com água e sabão, já que muitos enxergam como “besteira”, não achando necessário dedicar tempo para auxiliar na orientação da criança. Podemos destacar novamente que os pais não são professores e não conhecem as especificidades do trabalho da educação infantil, no entanto, tiveram que desempenhar até certo ponto este papel. A falta de acesso à internet, fator indiscutivelmente primordial para o acesso e continuidade da participação. A falta de aparato tecnológico que comporte vídeos e áudios e plataformas de interação virtual. O fator tempo, já que boa parte trabalha em casa de família e quando



chegam com seus aparelhos celulares ou tem outro filho em idade escolar mais elevada necessitando do acesso ou tem que realizar atividades domésticas, as questões sócio emocionais, também afetadas neste momento, onde muitos foram obrigados a ficarem em suas residências permanecendo em convívio subsequente, vindo a causar situações que fragilizam o psicológico através do convívio. E conseqüentemente a falta de interesse por parte da família, por não terem consciência ou conhecimento sobre a importância da continuidade da educação nesta etapa de ensino. E por último, falta de investimento em estrutura educacional que viesse a dar suporte neste momento, não apenas as famílias vulneráveis, como também aos educadores e instituição escolares.

Referências

BRASIL. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1996.

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

LISBÔA, E. S. S.; SANTIAGO, N. B. Pandemia do Coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

OSORIO, L. C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 82.

FERNANDO PEDROZA (RN). Estabelece o Decreto Municipal n.º 058/2020. **Fernando Pedroza: órgão oficial do município**, Fernando Pedroza, 19 de março de 2020. Disponível em: <https://www.fernandopedroza.rn.gov.br/index.php/pt/ultimas-noticias/408-corona-virus->



[prefeita-sandra-jaqueline-publica-decreto-de-acordo-com-ministerio-da-saude-e-governo-do-estado](#). Acesso em: 20 jan. 2021.



RECONFIGURANDO AS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RETORNO PRESENCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19²²

SILVANA DE MEDEIROS DA SILVA

CMEI MARIA EUNICE DAVIM/NATAL-RN

PRISCILA KELLY DE PAIVA M. ARAÚJO

CMEI MARIA EUNICE DAVIM/NATAL-RN

ELIZÂNGELA DOS S. LIMA DA SILVA

CMEI MARIA EUNICE DAVIM/NATAL-RN

124

1 Introdução

O retorno as atividades presenciais no período da pandemia da Covid-19 exigiram mudanças no cotidiano escolar. Protocolos orientaram modificações na estrutura física como implantação de pias e bebedouros, mudanças na mobília, individualização de objetos e brinquedos, distanciamento social, a manutenção de materiais fora do alcance das crianças e a ampliação do tempo ao ar livre. Essas circunstâncias provocaram angústias, reflexões e a reconfiguração das práticas educativas.

Objetivamos discutir o desenvolvimento do projeto Construindo um jardim realizado com um grupo de crianças da Pré-escola do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Maria Eunice Davim no retorno as atividades presenciais. O projeto surgiu em virtude da mudança na rotina da instituição educativa que priorizavam, dentre outras coisas, maior tempo ao ar livre.

O CMEI possui uma boa infraestrutura. Área externa com parques ao ar livre, jardins, hortas, caixa de areia, refeitório, cinco salas. Sala de professor, secretaria, direção, cozinha, almoxarifado, banheiros para crianças e adultos. A mobília é adequada às crianças e encontra-se bem conservada. Atende crianças da creche e da pré-escola.

O grupo, com o qual foi desenvolvido o projeto tinha quatorze crianças na faixa-etária de cinco e seis anos. A professora, a auxiliar de turma e uma terapeuta ABA que

²² modalidade: Artigo completo

acompanhava umas das crianças com Transtorno do Espectro Autista. O projeto foi realizado no período de outubro a dezembro de 2021. Os registros fotográficos e relatórios foram utilizados como dados para a elaboração deste relato. A utilização das imagens e falas das crianças foram autorizadas pelas famílias e para manter o anonimato das mesmas utilizamos as iniciais do nome.

2 Refazendo as práticas na Educação Infantil em tempo de pandemia

125

O retorno as atividades presenciais na Pré-escola no município de Natal/RN ocorreram em julho de 2021 de forma presencial e não presencial, através do revezamento de grupos semanalmente.

Refazer as práticas exige atenção as premissas da Educação Infantil como etapa privilegiada para o encontro humano (DAHLBERTG et al, 2019), portanto, para os processos de socialização. Encontro afetivo, respeitoso e responsivo das crianças entre si e delas com os adultos. Além disso, exige atenção aos eixos norteadores das práticas, a saber: as interações e as brincadeiras (Brasil, 2009).

As crianças são sujeitos históricos, de direitos e dialógicos, que possuem e constroem saberes ativamente. Suas aprendizagens se concretizam na interação com o outro e com o meio natural e sociocultural em que estão inseridas. Esse processo é sempre mediado pelo outro, pelos instrumentos e pelos signos (Vygotsky, 2008).

Nessa lógica, as DCNEI (2009) compreendem o currículo como:

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 (BRASIL, 2009, p. 1).

O CMEI organiza a prática educativa por projetos que se estruturam em torno de temáticas que surgem a partir dos interesses e curiosidades das crianças, expressadas nas suas linguagens. Parte, portanto, dos saberes que as crianças possuem e o papel da professora consiste em planejar e mediar às experiências, observar e ouvir as crianças

levando-as a avançar em suas aprendizagens. As etapas do projeto são a definição do problema, planejamento do trabalho, coleta, organização e registro das informações, avaliação e comunicação (BARBOSA E HORN, 2008). Se fundamenta no que dispõem a BNCC (2017) “As crianças 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.”

3 Do lado de fora da janela: construindo um jardim

Observando a área externa redescobrimos o espaço por trás da nossa sala, cujas janelas dão para ele e decidimos revitalizá-lo. Discutimos sobre o que poderíamos fazer naquele espaço – “Podemos plantar uma árvore!”; “Fazer uma horta”. “Já sei, plantar flores!” A ideia das flores foi aceita e iniciou-se o processo de limpeza do espaço. As crianças se incumbiram de trazer as garrafas pet e os canteiros foram sendo construídos conforme chegavam as garrafas.

A auxiliar sugeriu plantar girassol. Exploramos as sementes, estudamos sobre plantio, plantamos um canteiro de girassol e transplantamos outras flores. A necessidade de nomear aquelas plantas nos levou a pesquisar os nomes das mesmas com diretora que fez plaquinhas com os nomes das plantas. No nosso jardim havia Girassol, Flor do cosmo, Jasmim, Boa noite, Nove horas e Brinco de Princesa. As crianças se interessaram pelas placas explorando, identificando letras e lendo, vivenciando relações com a escrita de forma significativa.

Paralelo à manutenção do jardim, fomos pesquisando sobre os cuidados, as partes das plantas, o que elas precisam para viver. Regamos, adubamos e acompanhamos o crescimento. As crianças ficaram mais atentas as plantas (cresceu, está seca, caiu as folhas, floriu) demonstrando apropriação de saberes que lhes possibilitavam outros comportamentos perante o jardim. Além disso, alguns animais foram aparecendo como pássaros, caracóis, abelhas e borboletas despertando curiosidade nas crianças.



Elas começaram a trazer mudas de casa diversificando os canteiros com folhagens, cactos e suculentas. MC disse: “Estou fazendo um canteiro desse jeito lá em casa”. Percebemos que as crianças passaram a aplicar os saberes em outros espaços.

Acompanhamos o crescimento do Girassol e registramos em mural. Quando os Girassóis floriram a alegria foi geral e quando secaram as crianças se questionaram “O que aconteceu? Será que tá faltando água?” Fomos estudar sobre as fases de desenvolvimento das plantas e elas puderam compreender o ciclo da vida. Elas colheram sementes, contaram e algumas diziam “Vou levar para plantar em casa!”

Ao longo do projeto, registros foram sendo realizados como modo de representar simbolicamente as experiências. Escrevemos um relato coletivo sobre o plantio e o desenvolvimento dos girassóis, adaptamos e realizamos uma dramatização. Confeccionamos máscaras; regadores com rolo, chuva, sol, convite e realizamos a dramatização, revivendo a experiência da construção do jardim.

4 Considerações Finais

Convém dizer que abordar as questões ambientais com as crianças é urgente para a continuação da vida no planeta Terra. É preciso ensiná-las, praticando, cultivando a terra, cuidando da água, respeitando os animais. Experiências que podem levá-las a compreender que a terra, as plantas, os animais, incluindo nós, fazemos parte de um só corpo — a natureza. É improtelável mudarmos a nossa relação com o meio ambiente, e isso vem pela educação e deve iniciar na infância.

Referências

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.



DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins, 2008.



APRENDIZAGEM MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL²³

CARLOS JANERLANDIO DA SILVA ARAÚJO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

129

1 Introdução

A Educação Infantil tem como finalidade o pleno desenvolvimento das crianças, respeitando seus domínios físico, social, intelectual e psicológico, de forma a atender às suas especificidades e necessidades (Brasil, 1996; Brasil, 2017).

Destarte, é preciso que sejam oferecidas experiências que enlacem seus saberes com os conhecimentos escolares em seus diversos aspectos, em busca de promover o desenvolvimento integral das crianças, conforme afirma (Brasil, 2010).

Nesse cenário de necessidades da Educação Infantil, a aprendizagem motora dispõe de condições teóricas e práticas para oferecer contribuições objetivando o desenvolvimento integral das crianças. A aprendizagem motora consiste nos processos subjacentes à aquisição de habilidades motoras, pode-se inferir que é o aprendizado de um movimento, como, especificamente na Educação Infantil: saltar, equilibrar, girar, pular, manipular, lançar (Magill, 2000; Freire, 2009).

O trabalho em tela tem por objetivo discutir a aprendizagem motora na Educação Infantil no sentido de entender seu papel no processo do desenvolvimento integral das crianças²⁴.

²³ modalidade: Artigo completo

²⁴ O trabalho apresenta um recorte de leituras e produções desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/RN).



2 Metodologia

A pesquisa assume um caráter bibliográfica, na qual “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...]” (Severino, 2007, p. 122). Compreende-se que essa pesquisa dá a possibilidade de colocar o pesquisador em contato direto com conhecimentos já produzidos.

Foram utilizados autores como Nista-Piccolo e Moreira (2012), Buss-Simão (2011) e Freire (2009) que discutem o movimento na Educação Infantil, Magill (2000) discorre sobre a aprendizagem motora, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) (Brasil, 2017), documentos que normatizam e orientam a Educação Infantil.

3 Fundamentação Teórica

A Constituição Federal (1988) estabelece o atendimento educacional para crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e a LDB (Brasil, 1996) fixa seu lugar de primeira etapa da educação básica.

As DCNEI (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2017), norteiam e orientam a formulação de currículos na Educação Infantil, com respeito aos processos indissociáveis da aprendizagem, ou seja, prover condições que possibilitem o pleno desenvolvimento das crianças.

Assim, a Educação Infantil objetiva promover uma educação integral das crianças. Nesse contexto, as experiências de movimento proporcionam diferentes vivências, singulares e coletivas, e aprendizados concretos. Não se trata de observar desempenhos motores, mas assumir as características e potencialidades dessas práticas, pois criança é movimento, sua essência é dinâmica, ela brinca, pula, corre, puxa, salta, pega, equilibra, que são habilidades motoras (Buss-Simão, 2011; Freire, 2009; Nista-Piccolo; Moreira, 2012).



A aprendizagem motora, grosso modo, aprendizagem do movimento²⁵, é a modificação na capacidade de execução de uma tarefa motora, e que pode ser observado por meio de seu desempenho prático, tem atuação no processo de desenvolvimento integral das crianças, pois possibilita entendimentos sobre os processos de atuação e intervenção de aquisição de habilidades motoras (Magill, 2000).

Quando são entendidas as características do movimento, do seu aprendizado, torna-se mais coerente sua execução e respeito aos processos que tange desenvolvimento pleno das crianças (Freire, 2009).

4 Resultados e Discussões

A Educação Infantil assegura que as crianças tenham possibilidades concretas de aprendizados, que atendam suas necessidades de desenvolvimento, e por meio das interações e brincadeiras, fruir das experiências e “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” DCNEI, 2010, p. 25), e sendo destacado também pela BNCC (Brasil, 2017).

Infere-se que, é necessário entender os processos das aprendizagens na Educação Infantil e sua demanda organizacional, além do mais, é preciso que essas aconteçam de forma integralizada, e fortaleça a identidade da criança e que dispunham de elementos práticos que atendam suas singularidades e necessidades.

O tempo da criança na Educação Infantil é de ludicidade, da imaginação, das explorações, alegrias, tristezas, do movimento contínuo. Assim, as experiências de movimento têm significativo potencial de colaborar com o desenvolvimento integral das crianças, sendo a aprendizagem de movimentos um direito. Como a criança na Educação Infantil aprende um movimento? Por meio das interações e brincadeiras à luz da ludicidade, sejam eles: saltar, equilibrar, manipular um objeto, correr (Buss-Simão, 2011).

²⁵ Não há a pretensão de simplificar os conceitos da aprendizagem motora, mas adaptar às demandas do trabalho.



Assim, as aprendizagens dos movimentos, das habilidades motoras, durante os processos das aprendizagens das crianças, devem ser contempladas e desenvolvidas na Educação Infantil, para tanto, é crucial que essa experiência motora não seja padronizada, de rédeas do movimento, pelo contrário, são vivências que refletem efeitos nos outros domínios das crianças, como o social, cognitivo e afetivo. “[...] É claro que é desejável que todos tenham habilidades bem desenvolvidas, mas o risco que se corre é o de estreitar a visão para o problema, destacando o motor como alguma coisa que ocorre unilateralmente” (Freire, 2009, p. 20).

5 Considerações Finais

Diante do estudo, percebe-se que o processo da aprendizagem motora na Educação Infantil tem contributos, considerando que, não pode se resumir a simplesmente atos repetitivos para aprender um movimento, uma habilidade motora, por exemplo: equilibrar-se, mas vale refletir que essa prática é carregada de sentidos e demandas, e que só terá significado se a experiência de movimento contemplar, de forma lúdica e brincante, a completude das crianças.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 Jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

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

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 1, p. 09-21, jan. 2011.



Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1204>. Acesso em: 20 Jun. 2022.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

MAGILL, R. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. 2. ed. Edgard Blucher, 2000.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO, BRINCANDO E APRENDENDO NO CMEI²⁶

VALDINEIDE DE ARAÚJO ALBANO

CMEI JÚLIA AMÉLIA CRUZ/ANGICOS-RN

JANAINA CHEILLA MONTEIRO P. DE SOUZA

CMEI JÚLIA AMÉLIA CRUZ/ANGICOS-RN

CRISTIANE RANIZE DE OLIVEIRA ALVES

CMEI JÚLIA AMÉLIA CRUZ/ANGICOS-RN

134

1 Introdução

A pandemia afetou vários setores da sociedade, inclusive a educação. No retorno às atividades presenciais buscamos possibilidades para tentar minimizar os danos que foram sentidos principalmente com as crianças da educação infantil. Foi nesse sentido que o “Projeto Jogando, Brincando e Aprendendo no CMEI”, surgiu, centrando suas atividades na corporeidade, ludicidade, jogo e motricidade, nascendo de uma necessidade dos professores em trabalhar a ludicidade além do espaço da sala de aula.

O objetivo deste estudo é um relato de experiência sobre um projeto acima citado, o qual foi está sendo desenvolvido em colaboração com professores regentes de sala de aula e professora recreadora de uma escola pública municipal no ano de 2022, junto aos alunos da Educação infantil.

Destaca-se na metodologia do projeto que o aluno aprende durante o processo, por meio de experiências didáticas, lúdicas, tornando-se o protagonista da própria aprendizagem, uma vez que, é através desse tipo de atividade que as crianças se desenvolvem como sujeitos.

O presente trabalho será dividido em 6 partes. A primeira consiste nesta breve introdução. A segunda se refere ao detalhamento da metodologia do projeto jogando,

²⁶ modalidade: Artigo completo

brincando e aprendendo no CMEI, apresentando o percurso metodológico. A terceira parte contextualiza a fundamentação teórica, faz referências às teorias que embasaram as práticas, e em seguida apresenta os principais resultados. E por fim, as considerações finais, nas quais apresentamos nossas impressões e reflexões acerca da influência de desenvolver atividades lúdicas.

2 Metodologia

Este trabalho trata-se de um relato de experiência que aconteceu no ano letivo em curso, com turmas de creches e pré-escolas, com crianças com idade entre 3 anos e 5 anos, em um Centro Municipal de Educação infantil na cidade de Angicos/RN, durante o período de retorno às atividades presenciais.

Para fundamentar nossa discussão trazemos o pensamento de Kishimoto sobre a importância do brincar e Staccioli sobre a importância de manter um olhar e escuta atenta e acolhedora junto às crianças.

Os autores aqui apresentados nos ajudam a compreender que é preciso olhar para a criança como um sujeito que enfrentou dores com o isolamento social e que ao retornar para a escola precisa-se ser garantido o brincar e aprender com atividades lúdicas. O brincar é um direito constitucional assegurado juridicamente nos Documentos e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Como está posto no documento que:

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (RCNEI, 1998, p.28).

Inicialmente, com o objetivo de proporcionar atividades que as crianças possam aprender com as experiências vivenciadas no seu cotidiano de forma espontânea, familiarizando-se com o ambiente escolar, estimulando sua autonomia e autoestima. Um dos desafios era como seria possível realizar atividades que desenvolvessem a



espontaneidade, imaginação e o brincar, pois sabemos que o brincar faz parte do universo infantil, é fonte de imaginação, aprendizagem e desenvolvimento.

3 fundamentação teórica

O jogo e a brincadeira fazem parte do universo infantil sendo fundamental para o desenvolvimento das crianças. No âmbito escolar, muitas vezes, eles que deveriam ser um dos pilares do ensino nessa primeira etapa da Educação Básica, acabam tendo sua vivência e seus tempos diminuídos em virtude do aumento da demanda do trabalho docente e de outros fatores. Por isso, que foi pensado em desenvolver esse trabalho, possibilitando esse direito as crianças atendidas. A Educação Infantil caracteriza-se por ser o primeiro espaço formal e institucional para ordenar a Educação regular da criança. Considerando essas afirmações, propomos que os professores de Educação Infantil centrem suas atividades em temas como: corporeidade, ludicidade, jogo e motricidade.

Baseado nessa realidade, o Projeto “Jogando, Brincando e Aprendendo no CMEI Júlia Amélia Cruz” nasceu dessa necessidade em trabalharmos a ludicidade além do espaço da sala de aula, utilizando as áreas externas, pátio, anfiteatro com o acompanhamento de um professor “Recreador”, que proporcione momentos de aprendizagem, desenvolvimento e interatividade junto às nossas crianças, utilizando os jogos e brincadeiras como estratégias para o desenvolvimento físico e motor. Tais atividades estarão pautadas nos Objetivos de Aprendizagem e Campos de Experiências presente na BNCC. É dever nosso, enquanto profissionais da Educação Infantil, valorizar o lúdico e proporcionar momentos prazerosos de interação, onde o aprendizado, o desenvolvimento da criança ocorra sim, porém de modo dinâmico, vivo. A criança aprende brincando, interagindo com seus pares, experimentando e inventando. O brincar, para o adulto, pode ser sinônimo de perda de tempo, mas para a criança, brincar é coisa séria. É brincando que ela adquire e forma conceitos, é brincando que ela começa a interagir e a socializar-se. São as regras do jogo, a participação ativa, o precisar enxergar o outro e analisar as próprias atitudes durante as atividades recreativas que fazem com que esses momentos sejam amplamente enriquecedores.



Desde noções espaço-temporais até identidade, socialização, tudo está envolvido nos “jogos e brincadeiras”, na recreação em si. Por isso, o amplo desenvolvimento pessoal e social pode ser alcançado durante esses momentos de interações.

É de extrema importância que durante os “jogos e brincadeiras” a criança tenha autonomia ou a desenvolva, que a interferência do adulto seja o mínimo possível e permita à criança expressar-se, posicionar-se, ter iniciativa.

Brincar, portanto, é essencial para a saúde física e mental das crianças, assim como faz parte do processo de formação do ser humano. E como diz Kishimoto que brinquedo é um suporte da brincadeira, é a ação que a criança desempenha ao brincar. Assim podemos concluir que brinquedo e brincadeira está relacionada diretamente com a criança/sujeito e não se confundem com o jogo em si.

As atividades desenvolvidas no projeto estão organizadas de acordo com a faixa etária de cada grupo, grupo 1 (crianças 3 anos e 6) grupo 2 (crianças de 4 a 4 anos e 11 meses), assim como com o espaço disponível. O interesse do grupo é fundamental e as regras de cada brincadeira ou jogo devem ser muito bem explicadas, de modo que ao início do mesmo as crianças possam interagir com o mínimo de interferência possível. Temos um cronograma de atendimento semanal, que contempla as 07 turmas. O espaço utilizado é o pátio da escola.

As atividades inseridas na rotina da criança são jogos e brincadeiras simples, que são empregados com intencionalidade, para favorecer o desenvolvimento em duas áreas importantes para a criança. O desenvolvimento social: O jogo é espontâneo, motivador, universal e inerente a cada criança e o desenvolvimento psicomotor: o desenvolvimento psicomotor é o desenvolvimento da criança nas áreas de: habilidades motoras, consciência de si mesmo e do próprio corpo, a relação com os outros, consciência de seu ambiente espacial e temporal e das possibilidades de adaptação a ele.

De acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as “interações e a brincadeiras”, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. 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.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, são trabalhadas as atividades com o intuito de garantir às crianças os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” necessários nessa etapa de ensino (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se) e, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. “Campos de Experiências” contemplados: O eu, o outro e o nós – Corpo, gestos e movimentos - Traços, sons, cores e formas.

4 Resultados e Discussões

A partir do olhar e da necessidade dos professores de trabalhar com jogos e brincadeiras é que novas propostas foram pensadas e realizadas, e um profissional específico designado para auxiliar e mediar essas atividades, onde as crianças puderam interagir participar e desenvolver um protagonismo infantil, em que as professoras puderam considerar as falas das crianças em uma "atitude acolhedora" como define Staccioli (2013).

Foi nessa dinâmica que seguimos com as atividades que tinha o objetivo de proporcionar momentos agradáveis e prazerosos de lazer e diversão; despertar a livre iniciativa; estimular o convívio e a socialização estimular o raciocínio e a lógica, assim como o desenvolvimento das noções espaço-temporais; cooperar com o outro e desenvolver espírito de equipe; explorar espaços, movimentos, expressões corporais; expressar-se e posicionar-se durante jogos e brincadeiras; seguir regras durante jogos e brincadeiras. E seguimos com as atividades propostas: jogos e brincadeiras motoras; jogos e brincadeiras de imitação; jogos de brincadeiras de agilidade; jogos e brincadeiras de concentração; jogos e brincadeiras de imagem corporal; jogos de faz de conta; jogos e brincadeiras sensoriais.



Segue alguns relatos:

Iniciamos as atividades informando as crianças as normas e regras existentes no jogo ou brincadeira, em seguida orientamos os comandos que serão necessários seguir e em seguida o alongamento do corpo.

CRECHE:

Atividade 1: Conhecendo meu corpinho.

Corpo, gestos e movimentos.

Recurso didático: boneco articulado em MDF, caixa de som e máscaras.

Orientações:

Alongamento: utilizamos a música toque aqui, toque acolá – as crianças iam seguindo o ritmo da música e seus comandos, tocando as partes do corpo quando citadas.

- Música Meu galo quebrou o bico:

1. Apresentar a criança a imagem do galo, em seguida colher os conhecimentos prévios das crianças acerca do mesmo.
2. Apresentar a letra da música e estimula-los a canta, em seguida inserir a melodia.
3. Trabalhar a música com os gestos e movimentos.
4. Finalizar com uma grande roda onde os alunos estarão utilizando máscaras do animalzinho e dançado.

Atividade 2: Estafetas

Corpo, gestos e movimentos.

Recurso didático: bolinhas coloridas; cestos; escada de agilidade; amarelinha.

Orientações:

- Divididas em duas equipes as crianças são orientadas a cumprir um percurso onde irão colocar bolinhas coloridas dentro de um cesto. Vence a equipe mais colocar mais bolinhas dentro cesto em menos tempo.



- Divididas em duas equipes as crianças são orientadas a pular na amarelinha feita de bambolês. Vence a equipe que for mais rápida e conseguir vencer os obstáculos existentes.
- Individualmente as crianças são orientadas a fazer o percurso na escada de agilidade, saltando para frente, para trás, para dentro para fora...
- Seguindo linhas feitas de fita adesiva, a criança é orientada a realizar o circuito em formato ziguezague, linha reta; quadrado e círculo.

PRÉ-ESCOLA:

Atividade 1: Jogos de agilidade.

Corpo, gestos e movimentos.

Recurso didático: bolas; escada de agilidade; cones; discos; cabos de vassouras.

Orientações:

- Em círculo as crianças são orientadas a passar a bola para o colega que está à sua frente, atrás, à direita, à esquerda, para cima, para baixo.
- A escada de agilidade será posicionada com cones nas laterais, onde as crianças serão orientadas a saltar, agachar e tocar nos cones.
- Os cones são organizados de forma que fique bastante espaço entre si, as crianças são orientadas para em duplas correr seguido o percurso dos cones.
- Em duplas e utilizando cabos de vassouras, as crianças se posicionam uma de frente para outra e irão passar os discos de um cabo para o outro, sem deixar cair.

Atividade 2: Brincadeiras musicais.

Corpo, gestos e movimentos.

Recurso didático: pedaços de tecido; pedaços de madeira; caixa de som.

1. Apresentar a letra da música “lava-lava lavadeira”, em seguida inserir a melodia até que aprendam os dois estrofes.
2. Trabalhar a música com os gestos e movimentos. Em duplas, as crianças receberão tiras de pano que irão utilizar para realizar os movimentos/comando existentes na música.
3. Apresentar a letra da música “lava a roupa com sabão”, em seguida inserir a melodia até que aprendam os dois estrofes.



4. Trabalhar a música com os gestos e movimentos. Em círculo as crianças receberão um grande pedaço de tecido onde elas irão segurar nas pontas para realizar os comandos da brincadeira (os comandos são de movimentos realizados pelas lavadeiras).

- Com 2 pedaços de madeiras e uma mesinha o professor irá realizar movimentos e os alunos irão acompanhar os comandos (direita; esquerda; embaixo; encima; giro; para frente; para traz; pulo; deita; levanta).

E assim, muitas atividades foram acontecendo, todas com o objetivo de desenvolver o brincar junto às crianças.

5 Considerações finais

A oportunidade de realizar esse projeto auxiliou no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. Os momentos de trocas de experiências, o compartilhamento dos êxitos e dos anseios em relação às atividades, possibilitaram ricos momentos de reflexão sobre a educação infantil e, sobretudo sobre o ser criança e sobre o papel do professor em relação ao trabalho com jogos e brincadeiras.

O projeto busca desenvolver nas crianças atendidas o prazer pelo “brincar” de forma dirigida, lúdica e interativa. Por meio dos “jogos e brincadeiras” podemos observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais, motoras e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. É preciso que o professor tenha consciência que, brincando as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Educação Infantil/Secretaria de Educação e da Cultura.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

STACCIOLI, G. Um método de trabalho. *In*: STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.



II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CURRÍCULOS, LINGUAGENS E DIVERSIDADE:
CONTEXTOS DE EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA
23 A 25 DE AGOSTO DE 2022 | Ufersa - Campus de Angicos

**GT5 EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS, GESTÃO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**



UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL²⁷

VALDINEIDE DE ARAÚJO ALBANO

CMEI JÚLIA AMÉLIA CRUZ/ANGICOS-RN

FÁDYLA KÉSSIA ROCHA DE ARAÚJO ALVES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

VANESSA MARLIENE FONSECA

ESCOLA ESTADUAL PROF^a. FRANCISCA ALVES DA SILVA/FERNANDO PEDROZA-RN

144

1 Introdução

Este trabalho é um relato de experiência que aborda as contribuições dadas pelo Programa de Residência Pedagógica em uma instituição de educação infantil, onde os alunos licenciandos do curso de Pedagogia da UFRSA, Campus Angicos, desenvolveram suas atividades no formato remoto.

A pandemia do Covid-19 nos trouxe uma situação nunca vivenciada por toda a sociedade, essa realidade intensificou-se entre os personagens do âmbito escolar, pois fomos desafiados a nos reinventar e buscar alternativas para garantir o direito à educação das crianças da educação infantil. O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi uma das alternativas que se tornou possível no Centro Municipal de Educação Júlia Amélia Cruz, onde se deu o programa. A princípio, nos vimos obrigados a nos reinventarmos, e com o programa não foi diferente, todas as expectativas para a realização do Programa de Residência Pedagógica precisaram serem reavaliadas e readaptadas, foi necessário, em tempo recorde, aprendermos a dominar ferramentas digitais e desenvolver estratégias para que as interações fossem significativas para os alunos, para os professores e para os residentes (estudantes da universidade que eram bolsistas do programa).

²⁷ modalidade: Artigo completo



E foi nesse processo de nos reinventarmos que relataremos um pouco como as atividades foram acontecendo na instituição e como os residentes foram contribuindo para o desenvolvimento dessas atividades e como eles foram colocando em prática os conhecimentos adquiridos e desenvolvendo seus planos de trabalho nesse contexto remoto. Inicialmente, todos os residentes tiveram contato com os profissionais da escola, através da plataforma digital Google Meet, participando de formações, das reuniões de planejamento, construções de vídeos, atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e dos projetos institucionais, de maneira que foram desenvolvidas ações que foram promovendo trocas e contribuições nas práticas da escola, dos docentes e dos alunos-residentes.

Foi preciso rever algumas premissas, acolher os alunos de pedagogia na escola básica, resgatar o vínculo com as famílias e continuar com as atividades pensadas e planejadas, só que agora readaptadas para outro formato.

O presente trabalho consiste em um relato sobre como o Programa de Residência Pedagógica deu-se em uma instituição de educação infantil no formato remoto. Tudo isso deixou muito evidente a importância da flexibilização do planejamento e a constante reflexão da docência.

2 Uma política de formação de professores: o programa de residência pedagógica

A formação inicial docente tem sido pauta de discussões e, nesse sentido, o governo Federal lançou o Programa de Residência Pedagógica, com o intuito de aperfeiçoar a formação discente e fortalecer o vínculo com as escolas da educação básica. No ano de 2018, pela primeira vez, foi lançado o edital n. 06/2018-CAPES, publicado em 29/05/2018, com o objetivo de regulamentar as bolsas para os discentes que já tenham cursado 50% da graduação e no ano de 2020 um novo edital passa a integrar as ações do Programa Residência Pedagógica. Pela primeira vez, o curso de Licenciatura em Pedagogia UFRSA/Angicos pode concorrer ao edital, pois possuía discentes com mais de 50% da graduação em andamento. O subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia UFRSA/Angicos teve como título “Núcleo Educação, Formação docente e Práticas Pedagógicas na educação Básica: uma relação teórica e prática no contexto do semiárido”.



Através dele foi possível pensar em atividades a serem desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil. Sendo assim, no período de outubro de 2020 até março de 2022, o referido programa foi se desenvolvendo, com a participação dos docentes orientadores (professores da universidade), dos preceptores (professores da educação básica), dos discentes residentes e em conjunto com as instituições da educação básica.

Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica tem como objetivo aproximar os discentes residentes das escolas-campo, em que eles possam aprender habilidades e competências que permitam serem professores que realizem um ensino de qualidade nas escolas da educação básica, durante o seu tempo de formação inicial. O programa possui os objetivos:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Para que fossem efetivados os objetivos do programa, os residentes, mesmo diante dos desafios de desenvolver suas atividades remotas, eles ficaram responsáveis por adaptar suas atividades e realizá-las em um formato que fosse possível diante da orientação para o distanciamento social que a pandemia de Covid-19 exigia. O programa se configura como recente e mais recente ainda, foi a forma como essa versão foi realizada, diante de tantas surpresas nem sempre boas. Mesmo assim, pudemos contemplar a importância do programa para a formação dos professores em formação e perceber que as experiências vividas no contexto da escola, em tempos de ensino remoto, são destaques e contribuirão para uma maturidade profissional e construção da sua identidade docente.



Conforme afirmam Pimenta e Lima (2012) sobre as vivências práticas ao longo da formação inicial, que proporcionam a reinterpretação de saberes especializados de acordo com as experiências pessoais de cada indivíduo e ações não mediadas pelo processo formativo, contribuindo para construir e fortalecer a identidade profissional. Sendo assim, observamos que o Programa de Residência Pedagógica tem se configurado como um meio de grande importância para que os futuros profissionais consigam visualizar, na prática, os estudos teóricos e refletir sobre as práticas desenvolvidas.

3 Experiências do RPP na educação infantil

O projeto aconteceu em uma escola de educação infantil, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Júlia Amélia Cruz, uma instituição que atende a maior parte de crianças da cidade de Angicos. Iniciou as atividades na escola-campo no ano de 2020 no contexto da pandemia da Covid-19, por isso a atuação do programa se deu quase toda no formato remoto. Sendo esse um dos grandes desafios, o de interagir com as crianças, tendo em vista que estávamos distantes do contato físico, todo o contato seria através das telas e foi por elas que a escola iniciou as interações. Dessa forma, foi necessário integrar os dez residentes nos grupos de WhatsApp que existiam na escola. Com o corpo docente, os residentes apresentaram o subprojeto para os professores e equipe gestora da escola, esse momento foi riquíssimo, pois houveram as primeiras interações com o grupo de professores e os residentes foram acolhidos e os professores puderam iniciar o primeiro contato com eles, contato esse que gerou uma abertura significativa do diálogo da universidade com a escola básica, o que proporcionou muitos momentos de formações para os professores, formações essas que iam de encontro às necessidades vivenciadas naquele momento, momento que estava sendo difícil para todos. Sendo as formações para os professores de grande importância, como afirmam as autoras:

Um dos aspectos que o Programa Residência Pedagógica pode oportunizar também é a formação continuada dos próprios professores em exercício, na medida em que mobiliza estes profissionais a uma reflexão contínua da sua



prática, quanto esta prática está sob o escrutínio dos bolsistas que nela se espelham (TAVARES; SOUZA; CRUZ, 2020, p. 30).

Diante disso, podemos reafirmar a importância que o programa traz para a formação dos professores que já estão atuando e que são necessários para melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

Em seguida, teve início a fase de observação, que agora se dava por meio da participação dos residentes nos grupos de WhatsApp, que era por onde as conversas e reflexões aconteciam, depois eles ingressaram nos grupos das salas de aula e puderam vivenciar como estavam acontecendo as interações dos docentes com as crianças. Somente depois começaram a desenvolver seus planos de intervenção. As observações renderam muitas estratégias e sugestões nos encontros de estudo e planejamento, os planejamentos aconteciam semanalmente e os residentes sempre estavam presentes, traziam sugestões e questionamentos sobre o andamento das atividades propostas. Em um desses encontros de planejamento e formações, alguns residentes sugeriram estratégias para serem adicionadas nos projetos institucionais, bem como algumas oficinas foram ministradas por eles para o corpo docente, sugeridas a partir do olhar deles nos planejamentos e isso foi muito bem recebido pelos professores do CMEI, pois estávamos todos sentindo a necessidade de ressignificar a prática diante de um tempo tenebroso de incertezas e medos.

Os residentes também identificaram que um dos principais entraves na relação escola/família dizia respeito às devolutivas das atividades propostas, que naquele momento eram quase inexistentes, então, foi sugerido por eles a criação de vídeos para aproximar a família da escola, e foi criada uma série de vídeos intitulada “Diálogos com a família”. Os vídeos consistiam em orientar as famílias sobre o ensino remoto, e o quão era importante a participação deles no processo, garantindo o direito à educação de toda criança brasileira.

Outro ponto fundamental, da participação dos residentes, e que não podemos deixar de destacar, foram as contribuições dadas no Projeto Político Pedagógico da escola, quando nos debruçamos no estudo do PPP e eles observaram e sugeriram algumas mudanças/sugestões, as quais foram levadas para o corpo escolar e foram discutidas e deliberadas com a equipe da escola. Segundo Garcia, sobre o Projeto Político Pedagógico:



A elaboração do projeto político-pedagógico não é um processo simples e requer uma práxis escolar marcada pela discussão, reflexão, busca de respostas para os problemas, disposição para romper com o conhecido e lançar-se na construção do novo. Requer o conhecimento de como os sujeitos dão vida aos fundamentos teórico-metodológicos, reconstruindo-os no trabalho coletivo, no cotidiano escolar (GARCIA, 2004, p. 14).

Nesse mesmo sentido de serem ouvidos, o próprio corpo escolar compartilhou com os residentes o encaminhamento de um projeto enviado pela secretaria de educação do município em alusão aos 100 anos de Paulo Freire, e a experiência das 40 horas em Angicos, projeto esse que não foi pensado respeitando as especificidades da educação infantil, o que de imediato foi percebido pelos residentes, e a partir dessas observações, foi reelaborado pelos professores e residentes que estavam no CMEI, gerando um novo projeto.

Outra contribuição importante foi a realização de uma oficina ministrada pelos residentes, que mostrava a necessidade de considerar a criança como protagonista da sua aprendizagem, oficina essa que foi a respeito de temas de pesquisa na educação infantil.

4 Considerações Finais

Neste relato de experiência observamos o quanto o Programa de Residência Pedagógica trouxe contribuições tanto para a escola-campo, como para os licenciandos do curso de Pedagogia da UFRSA/Angicos, pois a visão do corpo escolar a respeito da participação no programa de residência pedagógica no CMEI Angicos, é que, a priori, houve a aproximação da universidade com a educação básica, alargando inúmeras possibilidades, tanto para a escola, quanto para os residentes, uma vez que, possibilitou, mesmo em tempos remotos, desenvolver estratégias necessárias para que o programa continuasse. Foi utilizada a ferramenta do Google Meet para as formações, capacitações e planejamentos, contribuindo para a formação inicial dos licenciandos e continuada dos professores da educação infantil.

Desse modo, as experiências do programa no CMEI, proporcionaram à escola repensar suas práticas, de maneira que considerem as crianças e suas especificidades e que as mesmas são portadoras de conhecimentos, contribuindo para que os docentes da escola,



assim como os discentes residentes construíssem e reconstruíssem suas práticas pedagógicas. Assim, destacamos que é necessário que os discentes das graduações possam participar de programas que sejam a extensão da Universidade para as escolas da educação básica, para que os mesmos possam ter conhecimento da realidade do ambiente educacional e, dessa forma, enriquecer o processo de experiências na formação dos professores em formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital Capes 06/2018**. Brasília, DF: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018>. Acesso em: 04 fev. 2020.

GARCIA, L. T. S. **Projeto político-pedagógico**: instrumento da ação educativa na Escola Municipal Ascendino de Almeida. Natal, 2004.

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

TAVARES, A.; SOUSA, K.; CRUZ, K. **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**. Natal: [s.n.], 2020.



EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA²⁸

GEÓRGIA NOGUEIRA GALDINO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAJÁ/RN

151

1 Considerações iniciais

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a LDB 93.94/1996 (Brasil, 1996), 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”.

Dessa maneira, a educação infantil sendo a primeira etapa da educação básica é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. Pois, é nela onde se inicia toda a interação com o processo de aprender.

Os professores nessa primeira etapa precisam encontrar-se dentro da profissão, pois, as crianças precisam se encantar pela escola e pelo ato de aprender.

Aulas lúdicas e dinâmicas e professores capacitados são pontos-chaves e estratégicos para receber os alunos da educação infantil.

O presente trabalho traz uma leve discussão acerca das leis, diretrizes e currículos que regem a educação infantil, além de reafirmar a importância da formação inicial e continuada do professor.

Objetivamos com esta pesquisa trazer cada vez mais suporte teórico e conhecimentos para os professores acerca da educação infantil, com o intuito de tornar as discussões concernente a esta primeira etapa da educação básica cada vez mais rica e proveitosa.

A pesquisa se justifica pela necessidade de que a educação infantil precisa cada vez mais ser ponto de discussões nas redes de diálogos, pois, deve ser vista com a importância

²⁸ modalidade: Artigo completo



necessária que ela merece, por ser a primeira etapa da educação necessita ser compreendida e colocada em prática com mais ação, responsabilidade e competência.

Os recursos metodológicos aqui adotados foram de caráter exploratório, utilizamos a pesquisa qualitativa, ela melhor se conceitua as nossas investigações por observarmos o movimento de estudo, análise e interpretação, com base em dados teóricos, proporcionando uma reflexão e discussão dos resultados.

A importância da abordagem qualitativa nesta pesquisa intensifica-se, pois, este método não favorece julgamentos nem permite que preconceitos e crenças do pesquisador contaminem a pesquisa (Goldenberg, 1999).

Trouxemos a pesquisa bibliográfica como fonte de dados, pois, a mesma é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A educação infantil é ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; em pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Sendo organizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, tendo carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional; o atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para a jornada integral, além de que o controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas, estes são alguns dos regulamentos legais que regem a educação infantil no Brasil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando tratamos de leis e políticas públicas que regem a educação infantil falamos de um contexto recente, que embora as instituições já existissem há mais de um século, e funcionassem com suas práticas e seus modos próprios de organização, a necessidade de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, um currículo para essa etapa



educacional emerge, no Brasil, entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980. O currículo foi pensando primeiro para a pré-escola e seguinte para a creche.

Dessa maneira organizar o currículo e as experiências a serem vivenciadas pelas crianças, a partir de eixos de conhecimento que permanecem fortemente nas políticas curriculares da década de 1990, sendo fortemente criticados e debatidos a partir de estudos que, fundados numa concepção de criança como sujeito que produz cultura, com ludicidade relacionando - se com o mundo é a brincadeira.

A LDB (1996) em suas atribuições pedagógicas define que sejam implantadas ações sistemáticas e intencionais no interior das instituições. Nesta perspectiva, o documento orienta três objetivos integrados da educação infantil:

Favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (Brasil, 1994, p. 16).

A educação infantil tem a necessidade em seu currículo de abraçar a ludicidade e a brincadeira como estratégias fundamentais para a exploração do conhecimento, as crianças aprendem de forma mais leve e significativa e dando novos sentidos para o que está a sua volta.

A LDB 9.394/96 introduziu novos indicadores para a formação de professores de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando.

As propostas estabelecidas pela LDB acarretam uma série de regulamentações, estas por sua vez definem novas concepções para a organização e estrutura dos cursos de formação.

O professor no seu processo de formação precisa compreender que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento mais sim ajudar aos seus alunos principalmente os da educação Infantil a construírem o seu próprio conhecimento. Pois, estamos em constante aprendizado sem falar que não existe o ensinar sem o aprender eles estão tão ligados



quanto à docência e a discência; a formação de professores é bastante complexa, envolvendo diferentes espaços formativos.

3 Breves Considerações Finais

As leis e diretrizes assim como os currículos e os professores precisam ser facilitadores do processo de ensino e aprendizagem junto com os seus alunos principalmente na Educação Infantil ajudando os alunos na construção dos seus saberes, dos seus conceitos, de modo a agir com cautela para não interferirem nos conhecimentos que os alunos já possuem, porque mesmo eles sendo tão pequenos e já entendem as coisas, claro que a seu modo e expressividade, precisamos auxiliar na construção e no desenvolvimento de suas curiosidades.

O bom professor é aquele que educa pelos seus valores que adquire durante a vida e não pelo conteúdo que precisa repassar aos seus alunos; sendo competentes, comprometidos e seguros do que fazem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Lazer. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan. /abr. 2009.



BOLETIM INFORMATIVO: ESTRATÉGIA DE ORIENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA²⁹

ELKE MENESES DE SANTANA XAVIER

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA RITA/PB

INDIRA CALDAS CUNHA DE OLIVEIRA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA RITA/PB

LUCIANA NUNES GALVÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA RITA/PB

155

1 Introdução

Em 2020, o Brasil, assim como o restante do mundo, reconhecem a existência da pandemia da Covid-19, o que ocasionou na suspensão das atividades presenciais que, posteriormente, reverberou mudanças na rotina da humanidade. Em Santa Rita, Paraíba, as primeiras orientações dadas pela Secretaria Municipal de Educação às unidades de Educação Infantil foram orientar as famílias sobre o que estava acontecendo e formas de prevenção.

Diante deste contexto, a equipe da Divisão de Educação Infantil e os profissionais das unidades tiveram que repensar suas práticas considerando as especificidades nas formas de interação, por mídias digitais, com o intuito de acolher as crianças e suas famílias. Portanto, criamos como ferramenta para circular as informações e orientações a esses profissionais um boletim informativo, disponibilizado na plataforma Google sala de aula.

A finalidade desse trabalho é apresentar o boletim informativo como estratégia promotora de mediação, formação e orientação de práticas pedagógicas para a Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19, no período de 2020 a 2022, no município de Santa Rita/PB, subsidiadas pela legislação específica da área.

O boletim informativo subsidia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos 16 Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI) e 19 escolas, com 1.901 crianças matriculadas

²⁹ modalidade: Artigo completo



e 93 professoras, a partir da orientação das técnicas da Divisão de Educação Infantil com a parceria com o GEPEI-UFPB.

Para tanto, foi necessário realizar estudo da legislação, participar de lives e grupos de estudo, analisar relatórios, mediar encontros com os profissionais da Educação Infantil e conhecer a realidade socioeconômica e cultural das famílias para subsidiar a elaboração do boletim informativo.

2 Fundamentação Teórica

O contexto de pandemia possibilitou refletirmos sobre a concepção de currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos científicos (Brasil, 2009). Portanto, não dá para desvincular a concepção de criança que é constituída a partir das interações com seus pares ou pessoas mais experientes, em contexto social, econômico e cultural (Vigotski, 2018)

Assim, as práticas pedagógicas necessitaram ser repensadas diante de atividades não presenciais sem se desvincular dos eixos norteadores: interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). O planejamento das atividades tornou-se imprescindível no que se refere a intencionalidade, como bem aponta Barbosa (2009 p. 89) “explicitar a intencionalidade educativa possibilita ao professor, no cotidiano, através do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades.

O registro do percurso educativo, do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças foi realizado do processo documental (fotografias, desenhos, vídeos e relatos das vivências compartilhados pelos familiares e crianças), no qual subsidiou a ação e reflexão no planejar e replanejar o trabalho de formação com os docentes e na elaboração dos próximos boletins (Ostetto, 2017).



3 Resultados e Discussões

O boletim informativo foi escolhido como uma estratégia para orientação das práticas pedagógicas para que pudéssemos acompanhar melhor a situação da pandemia, dando orientações escritas semanalmente, com textos e imagens. Assim, o primeiro boletim informativo contextualizava a pandemia, dando algumas sugestões de atividades e de lives sobre a Educação Infantil e a pandemia. Ao segundo boletim foi acrescentado uma articulação com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a orientação às famílias teria como finalidade o fortalecimento dos vínculos afetivos. Os eixos escolhidos para serem trabalhados foram: 1) Cuidados com o corpo: higiene e saúde; 2) Rotinas e experiências; 3) Corpo e movimento; e 4) Expressões artísticas.

Os próximos dois boletins tinham como ênfase a divulgação de lives e sugestão de atividades que eram pensadas a partir de estudos de pesquisadores da área e do feedback das unidades com suas famílias. No quinto boletim, incluímos informações sobre os registros de acompanhamento da criança e de suas atividades.

O sexto boletim começamos a enfatizar a teoria juntamente com a legislação para subsidiar as práticas pedagógicas e, no seguinte, o desenvolvimento infantil sua relação com os campos de experiências. A periodicidade de envio passou a ser quinzenal e, a partir do décimo, mensal. Encerrando o ano letivo de 2020 com doze boletins informativos.

No ano de 2021, com as experiências vivenciadas e algumas aprendizagens consolidadas foi elaborada orientações gerais para o ano letivo e a partir destas, os boletins, totalizando cinco. As temáticas foram escolhidas a partir de uma enquete com as professoras. Estes passaram por modificações, sendo organizados por seções: 1) Contextualizando o eixo temático, 2) Compartilhando saberes, criando projetos, 3) De olho nos CIEIS e nas escolas: trocas que enriquecem, 4) Vi em algum lugar, 5) Referências.

O boletim informativo, no ano letivo de 2022, continua sendo uma ferramenta de orientação e formação para as professoras. A partir do terceiro, incluímos a seção “Conversa com a(o) especialista”, em que convidamos um especialista no assunto a ser abordado no boletim.



4 Considerações Finais

O Boletim informativo foi e continua sendo uma importante ferramenta para disponibilizar as orientações sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois possibilitou a formação das professoras com o aporte teórico que fundamenta as práticas, articulou com a legislação, promoveu a partilha de práticas das professoras das unidades, que mostraram jeitos de realizar as atividades, além de valorizar as práticas realizadas pelas professoras, crianças e suas famílias. Mas, algumas fragilidades aparecem, nem todas as professoras conseguem seguir as orientações presentes nos boletins, levantamos como hipóteses suas dificuldades em acessar os documentos nas plataformas digitais, disponibilidade de aprofundamento das concepções teóricas, até mesmo, dificuldades na sistematização de um planejamento com atividades pedagógicas intencionais.

Também foi importante para a equipe da Divisão de Educação Infantil e o grupo de pesquisa, pois possibilitou aprofundar na sua própria formação continuada, a intencionalidade das ações, fortalecendo os vínculos com as professoras a partir das trocas nos encontros de formação e dos formulários, possibilitando aprendizagens para todos os envolvidos.

Referências

BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC; UFRGS, 2009. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF: MEC, 2009.

OSTETTO, L. E. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática**. [S.l.]: Papirus, 2017.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da Pedologia de L. S. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S. (org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Z. Prestes, E. Tunes e C. C. G. Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018. p. 17-147.



POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIA EDUCACIONAIS: ESTUDO ACERCA DO PME DE ANGICOS/RN³⁰

MARIA BEATRIZ DA COSTA MONTEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

MARIA JULIANE ALMEIDA GOMES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

AKYNARA AGLAÉ RODRIGUES SANTOS DA SILVA BURLAMAQUI

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

159

1 Introdução

Esse artigo foi realizado com o objetivo de analisar as Políticas de Informática na Educação descritas nas metas no Plano Municipal de Educação da Cidade de Angicos visando atender a uma demanda avaliativa no componente curricular: Tecnologias Aplicadas à Educação, ofertada no 7º período do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA Campus de Angicos. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica, bem como um estudo de caso do Plano Municipal de Educação (2015), do Relatório Anual de Monitoramento do PME (2017). Foi possível observar a elaboração e implementação de uma política voltada para a informática na educação, tendo em vista o contexto vivenciado atualmente e a quantidade de tempo no qual foram elaborados os documentos estudados.

No que cabe ao município de Angicos, nos atentamos a estudar o Plano Municipal de Educação visando identificar em sua estrutura ações voltadas para a elaboração e implementação de políticas voltadas para a Informática na área da educação, considerando este como um documento geral de maior acessibilidade. Para tanto, construímos uma linha do tempo na qual identificamos algumas ações da Política de Tecnologia Educacional onde mencionamos: Secretaria Especial de Informática (SEI), a Comissão Especial De Educação, 1º

³⁰ modalidade: Artigo completo



E O 2º Seminário Nacional De Informática Na Educação, A Comissão Especial De Informática Na Educação, o Projeto Educom, o Comitê Assessor de Informática para a Educação de Ensinos Fundamental e Médio (CAIE/SEPS), o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, o Projeto Formar, o Projeto CIED e o PROINFO. Diante da pesquisa surgiu o seguinte questionamento: seria necessário modificar o plano totalmente ou apenas adaptá-lo?

2 Fundamentação Teórica

Para dar início a linha do tempo, mencionamos: a Secretaria Especial de Informática (SEI), que no ano de 1979 teve a iniciativa de propor aos setores de educação agrícola, saúde e industrial a viabilização de recursos computacionais em suas atividades, e a Comissão Especial de Educação, que no ano de 2015 conseguiu organizar e gerenciar, ao mesmo tempo, a utilização dos recursos para a área de informática. Já no 1º e 2º Seminário Nacional de Informática na Educação, que aconteceu em 1983, fizeram recomendações pertinentes até para os dias atuais. Ou seja, esses órgãos maiores ainda se fazem necessários devido às dificuldades enfrentadas na educação mediante o setor mencionado tendo em vista a realidade do país. A Comissão Especial de Informática na Educação foi desenvolvida no ano de 2013 para fazer com que os computadores chegassem às escolas brasileiras.

O Projeto EDUCOM (1986), promoveu formações dos centros de estudo do projeto EDUCOM, o que possibilitou aprendizado e a inclusão/oficialização de algumas universidades financiadas pelo CNPq, Finep e Funtevê. O Comitê Assessor de Informática para a Educação de Ensinos Fundamental e Médio (Caie/Seps), tinha como objetivo definir os rumos da Política Nacional de Informática Educacional a partir do projeto EDUCOM, que realizou várias ações importantes, incluindo convênios com as secretarias Estaduais e Municipais de educação para garantir o acesso e a educação tecnológica. Já o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação conseguiu desenvolver mais dois projetos incluídos no programa, o Projeto Formar e o Projeto CIED, conseguindo assim desenvolver mais alguns centros para que atendessem os níveis de 1º e 2º grau de ensino, o ensino superior e o ensino técnico. E por último, mas não menos importante o PROINFO (o mais popular) que

tinha como objetivo formar profissionais para ampliar o número de alunos matriculados/atendidos pelo programa e assim exercer um papel de multiplicador dos ensinamentos sobre a computação e as tecnologias.

Devemos nos atentar para a fala de Pinto e Adrião (2006), no que concerne à Política de Financiamento da Educação. Segundo os autores,

[...] é preciso atentar para algumas outras condições. A primeira refere-se ao fato de serem os estados e municípios, entes federados com profundas desigualdades comparativas em termos de recursos, os responsáveis pelo atendimento condizente ao princípio constitucional introduzido pela Emenda Constitucional nº 14/1996, e expresso em um padrão mínimo de qualidade, condição a ser assegurada mediante assistência técnica e financeira por parte da União. A segunda é que, infelizmente, esta determinação constitucional foi subsumida no valor mínimo do Fundef que, a título de exemplo, significou, em 2005, aos estados mais pobres da federação, a destinação de menos de 55 reais por aluno/mês, mesmo com a complementação pela União (BRASIL. SECRETARIA DO TESOURO NACIONAL, 2006), que foi inferior a 400 milhões de reais (Pinto; Adrião, 2006, p. 43).

Diante disso, ressaltamos que o processo de investimento na melhoria do acesso a informática na educação básica deve estar atrelado a realidade do custeio recebido pelo município para a efetivação dos repasses destinados a essa área, considerando as demandas presentes nas escolas da rede pública.

3 Resultados e Discursões

Ao fazer nossas análises percebemos alguns pontos importantes na linha do tempo das ações da Política de Tecnologia Educacional. Notamos que cada ponto em seu tempo, teve extrema importância para o que conhecemos hoje. Muitos dos recursos computacionais das épocas especificadas no texto são de pouco acesso ou foram melhorados/atualizados.

O Plano Municipal de Educação foi um documento elaborado pensando um projeto decenal, sendo sua vigência entre os anos de 2015-2025. Em nossa leitura, foi possível identificar algumas metas voltadas especificamente para essa questão. A meta nº 6, que

busca oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica, e que propõe em sua estratégia 6.2:

Promover a ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (PME, 2015, p. 48).

162

Destacamos também a proposta de inserção da informática no ensino, inserida na meta 7, que pretende Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB, onde as estratégias 7.12 e 7.15 propõem:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (PME, 2015, p. 48).

Infelizmente não conseguimos encontrar no mapa de monitoramento, para sabermos como tem sido processado o desenvolvimento dessas metas. Porém, depois de muitas buscas, conseguimos encontrar o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Angicos/RN Lei Municipal no 1.024/2015 do Período de 2016 - 2017, contendo as seguintes informações: a META 6, encontrada nas páginas 34 a 38, menciona que no Indicador 6 A o percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral, onde a Meta prevista para o período é de 25% e a Meta alcançada no



período, segundo os dados oficiais do Censo Demográfico 2010 – IBGE é de 13,50%, já o dado municipal segundo o Minicenso 2017 é de 7,60%. E no indicador 6 B, o percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares, onde a Meta prevista para o período é de 50% e a Meta alcançada no período, segundo o dado oficial do Censo Demográfico 2010 – IBGE é de 44,20%, e o dado municipal, segundo o Minicenso 2017 é de 27,30%. A estratégia 6.2 está em andamento. No documento disponibilizado do ano de 2017, as estratégias 7.12 e 7.15 da META 7 não aparecem, porém as descrições da estratégia 7.7 são pertinentes a pesquisa, já que se encontra em um documento “atualizado” desenvolvido pelo próprio município, que diz:

Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar, garantindo a diversidade de métodos dando preferência a recursos educacionais e equipamentos tecnológicos como softwares e livros digitais, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino onde forem aplicados (Angicos, 2015).

Sobre essa estratégia, o documento também menciona o dado: em andamento.

As estratégias citam minimamente a questão da informática na educação por meio da reestruturação e/ou ampliação dos laboratórios de informática presentes nas instituições escolares do município. A partir de ações realizadas em parceria com a IES localizada na cidade, a UFRSA - Universidade Federal Rural do Semiárido e por ações de programas do Governo Federal, como o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, por exemplo, foram ofertados cursos de capacitação nas áreas de informática básica e programação. Esses foram os únicos dados que conseguimos coletar diante do tempo que tivemos para fazer uma pesquisa não muito aprofundada.

4 Considerações Finais

Considerando a preocupação com a utilização da informática na educação não somente no município de Angicos, mas no território nacional, tendo em vista as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas escolas públicas, onde vai desde a pouca disponibilidade de profissionais capacitados para exercer cargos de professores formadores dessa área, do



alto custo dos equipamentos e da realidade do contexto do aluno, podemos inferir que o andamento e a implementação de ações que visem o uso de tecnologias educacionais são escassos dentro dessa rede de ensino. Apesar de conter metas previstas no Plano Municipal de Educação de Angicos, na prática, não percebemos nenhuma ou pouca efetivação. Atualmente, com a modificação do formato de ensino presencial para o formato de ensino remoto, que requer um maior conhecimento na área tecnológica dentro da informática por parte de alunos e professores, há uma preocupação com relação a sobre como está sendo o desenvolvimento do aprendizado desse aluno, e se a rede de Educação disponibiliza formação continuada para os profissionais da educação. Diante disso, consideramos que é necessário realizar algumas adaptações no Plano, tendo em vista as constantes mudanças pelas quais o ensino vem passando, buscando assim atender as demandas existentes nas escolas da rede, e mais, devemos nos atentarmos para o vistoriamento das verbas destinadas a essa demanda.

REFERÊNCIAS

ANGICOS (RN). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun.

ANGICOS (RN). Lei Municipal nº 1.024/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação.

Angicos: órgão oficial do município, Angicos, 2015. Disponível em:

<https://www.angicos.rn.gov.br>. Acesso em: 31 mar. 2021.

PINTO, J. M. de R.; ADRIÃO, T. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil.

Eccos – Revista Científica, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71580102>. Acesso em: 05 set. 2022.



APRENDIZAGEM CRIATIVA SOB A VISÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL³¹

JULIA CLARA ROQUE DE BRITO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

AKYNARA AGLAÉ RODRIGUES SANTOS DA SILVA BURLAMAQUI

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

165

1 Introdução

A geração que nasceu cercada pelas mais diferentes tecnologias demanda uma experiência em sala de aula que proporcione o desenvolvimento das mais diversas habilidades, transpondo o modelo bancário de educação (Freire, 2020). É nesse sentido que a aprendizagem criativa busca atuar: para formar integralmente o indivíduo, tendo em vista que o processo educacional completo envolve a criatividade.

A sociedade do hoje e do amanhã exige e irá exigir, ainda mais, que a criatividade esteja presente nas múltiplas esferas sociais. Torre (2008) coloca que as(os) professoras(es) devem se dedicar agora a essa temática, pois serão cobradas(os) sobre isso no futuro. Alinhando essas noções, temos a concepção do Lifelong Kindergarten de Resnick (2020), que aponta a Educação Infantil como o momento mais criativo de toda a vida e o período em que as bases criativas são construídas, sendo preciso pensar e planejar essa ocasião da vida para que seja a mais proveitosa possível. Todas(os) se beneficiam nesse processo: educadoras(es) e educandas(os) desenvolvem suas potencialidades criativas mutuamente.

O presente trabalho é um recorte do plano de trabalho intitulado de “Objetos Digitais de Aprendizagem e Aprendizagem Criativa na Educação Infantil” que está sendo desenvolvido no âmbito do Laboratório de Tecnologias Aplicadas ao Contexto Educacional (LATIC/UFRSA) e se debruça sobre as questões de criatividade no âmbito escolar.

³¹ modalidade: Artigo completo



A pesquisa bibliográfica foi a metodologia usada, tendo “a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.” (De Souza; De Oliveira; Alves, 2021, p. 65). Aliou-se essa metodologia a uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), um método que auxilia na identificação, avaliação e interpretação dos estudos disponíveis, conforme Kitchenham e Charters (2007). Definiu-se esse modo de pesquisa justamente para poder tomar nota acerca do estado da arte e coletar dados significativos sobre a perspectiva das(os) educadoras(es) quando refere-se a temática abordada, a fim de que esse processo possa contribuir com as considerações a serem realizadas no relatório final do plano de trabalho supracitado.

2 Fundamentação Teórica

A educação integral aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um compromisso que envolve o ato de ser criativo(a), alinhando-se às demandas das(os) estudantes (BRASIL, 2018). Ser criativo(a) é possível para qualquer pessoa, de maneiras diversas e em níveis diferentes: desenvolvendo essa habilidade é possível que comportamentos como autonomia, independência, curiosidade e tantos outros (Martinez, 2002; Alencar, 2009; Resnick, 2020) se façam presentes no cotidiano de cada indivíduo. Eunice Alencar explica que há uma “necessidade de se preparar os alunos que estão hoje nos diversos níveis do sistema educacional para serem pensadores criativos e independentes” (Ibid, 2009, p. 131).

Resnick afirma ainda que “a capacidade de pensar e agir de maneira criativa é mais importante do que nunca.” (Ibid, 2020, p. 4), tendo em vista as constantes mudanças que circundam a nossa época. Ainda segundo o autor, é indispensável se pensar a educação sob a perspectiva do Lifelong Kindergarten: práticas e metodologias aplicadas nos jardins de infância, que estimulam e servem de base para a construção da criatividade do indivíduo, devem se perpetuar ao longo da vida.

3 Resultados e Discussões

Ainda existe uma lacuna quando o assunto é conceituar a criatividade: professoras(es) têm dificuldade de atribuir uma definição e pouco conhecem sobre os bloqueadores ou estimuladores criativos, embora possam listar algumas características e ações que consideram criativas.

Diante das obras e estudos que foram analisados, é notável que a discussão sobre criatividade no ambiente escolar necessita ampliar-se: é imprescindível que a aprendizagem criativa seja pensada desde a formação até a atuação profissional das(os) professoras(es). Torre (2008) já apontava que o(a) professor(a) é a peça central nesse processo de orientação para o desenvolvimento de habilidades criativas.

Em todos os títulos que fundamentam esse resumo podemos encontrar diversas características, estimuladores, bloqueadores, conceitos e sugestões sobre a criatividade e sua implementação: logo, os primeiros passos já foram dados, precisamos agora trabalhar para que nossos alicerces educacionais constituam-se, em parte, por uma base criativa concreta e passível de replicação.

Desse modo, nota-se que a discussão sobre aprendizagem criativa é urgente, tendo em vista que escolas pelo mundo todo ainda priorizam a “disciplina cega” (aqui sinônimo de subordinação às regras) em detrimento do desenvolvimento de habilidades criativas, conforme Resnick (2020) assinala. A aprendizagem criativa é uma necessidade: ela pode auxiliar-nos no processo de construção de uma educação interdisciplinar e libertadora (Freire, 2020).

4 Considerações Finais

Diante do apresentado, depreende-se a necessidade em ampliar os estudos participativos referentes a criatividade no âmbito escolar, de modo que seja possível conhecer, analisar e discutir as perspectivas das(os) professoras(es) acerca da temática, além de discutir sobre o desenvolvimento e a implementação das habilidades criativas em



práticas e metodologias educacionais, de modo que todas(os) as(os) envolvidas(os) nesse contexto possam se beneficiar com as mesmas.

Ademais, é imprescindível se pensar e discutir os cursos de formação docente no que se refere a criatividade: o tópico não se faz presente no currículo formativo e não é discutido em sala de aula de modo ampliado e satisfatório (Alencar; Fleith, 2010). Estamos diante de uma eminência educacional e, como o próprio Torre (2008) diz, seremos cobrados no futuro por nosso posicionamento no presente: a criatividade é o hoje e o amanhã.

Sendo assim, deixa-se registrado que nossa pesquisa continua em desenvolvimento, a fim de que se possa contribuir com novas e ampliadas considerações quando a RSL citada anteriormente for concluída. Não se busca/buscou, entretanto, esgotar a temática, sendo relevante que as contribuições a mesma continuem sendo produzidas.

Referências

ALENCAR, E. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: EDUNB, 2009.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, p. 201-206, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

DE SOUSA, A. S.; DE OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering: information and software technology. [S.l.:s.n.], 2007. Disponível em:
https://www.elsevier.com/data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

MARTINEZ, A. M. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas críticas**, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020.



TORRE, S. **Criatividade aplicada:** recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E PEDAGÓGICO³²

INDIRA CALDAS CUNHA DE OLIVEIRA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA/PB

170

1 Introdução

Para muitos municípios, em 2021, iniciou-se um novo período de gestão devido a posse de novos prefeitos, o que provocou uma reorganização das equipes das Secretarias. No município de João Pessoa/PB o cenário não foi diferente, destacamos nesse contexto, a inserção de novos profissionais (psicóloga escolar e a pedagogas) na equipe do Departamento de Educação Infantil na Secretaria de Educação do município de João Pessoa/PB.

Nesse processo de reorganização, o clima institucional era de incertezas e de imersão nas demandas administrativas e pedagógicas para o início do ano letivo de 2021, em uma situação de pandemia. Diante desse cenário, o Departamento de Educação Infantil começou a analisar o impacto da pandemia na Educação Infantil, compreender a dinâmica de funcionamento do setor e uma análise documental para iniciarmos a elaboração das diretrizes pedagógicas. Estas ações fundamentaram a proposta deste trabalho que tem como finalidade apresentar como a psicologia escolar articulada com a pedagogia assessoram a elaboração, implementação e avaliação das diretrizes pedagógicas da Educação Infantil no município de João Pessoa/PB.

As orientações pedagógicas foram construídas e implementadas com a participação de professoras, especialistas, gestoras(es) da Educação Infantil, técnicos da Secretaria de Educação através de encontros online e presenciais, no período de janeiro a junho de 2021. Para tanto, foram realizadas reuniões sistemáticas para a organização de atividades, construção coletiva de documentos orientadores. Utilizamos como recursos e estratégias

³² modalidade: Artigo completo



pautas semanais, reuniões online e presencial, boletim pedagógico, mapeamento institucional, leitura de documentos, formulários, roteiro de devolutiva e relatórios.

2 Fundamentação Teórica

As orientações pedagógicas perpassam por diferentes caminhos para serem elaboradas, para tanto, é imprescindível conhecer as políticas (federais, estaduais, municipais), pois permitem compreender os fenômenos, em sua singularidade e coletividade, superando a dicotomia vitimização/culpabilização dos sujeitos (Andrada, Petroni; Jesus; Souza, 2018).

As políticas, a legislação e os estudos específicos da área permitem a socialização de saberes, promovem a circulação de informações, estimulam a participação coletiva e o diálogo em equipes profissionais, compartilhando metas e objetivos comuns, dando sustentação teórico-metodológica para que as diretrizes pedagógicas contemplem as diferentes realidades.

Neste sentido, apontamos a importância da articulação da psicóloga(o) escolar com a pedagoga(o), no que se refere a sua participação na elaboração, avaliação e reformulação dos projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir dos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, para a promoção do desenvolvimento das crianças, considerando suas especificidades (CFP, 2020; CFP, 2013). Esse profissional tem o papel de mediar esse processo de fortalecimento do coletivo, construção do espaço de fala e escuta e respeito ao outro e do apoio mútuo entre os sujeitos nos processos educativos, a fim de que se transformem e transformem a realidade que integram (Oliveira; Ramos; Souza, 2020).

Portanto, nesse processo de efetivação da proposta pedagógica, evidencia-se a complexidade dos movimentos de mudança de cultura, de práticas educativas e do desenvolvimento de habilidades comunicativas e inter-relacionais com a escola (Sant'ana; Guzzo, 2013).

3 Resultados e Discussões

O processo de elaboração das orientações pedagógicas foi iniciado a partir das reuniões sistemáticas para a organização de atividades, considerando o mapeamento institucional, pautas de ação semanais, escuta das vozes institucionais (Marinho-Araújo, 2014; Braz-Aquino; Nascimento; Almeida; Alexandrinho, 2018).

Concomitantemente a essas ações, iniciamos a construção coletiva de documentos, sistematizando a elaboração através de um roteiro, realizando leitura de documentos oficiais e de fundamentação teórica, análise das devolutivas dos documentos anteriores, culminando na escrita conjunta através de reuniões online e presenciais.

A primeira versão foi concluída e apresentada aos demais membros da equipe do Departamento e, em seguida, foram convidados representantes dos especialistas das diferentes unidades de Educação Infantil para apreciação do documento. Após essa etapa, (re)organizamos o documento e o apresentamos às unidades através de reuniões online pelo Google Meet.

Por fim, criamos estratégias para acompanhamento da implementação das diretrizes: 1) roteiro para elaboração de relatório bimestral; 2) devolutiva dos relatórios através de um documento escrito; 3) reuniões online de acompanhamento; 4) Formação continuada. Essa assessoria ao trabalho coletivo (Marinho-Araújo, 2014), possibilitou pensar na intencionalidade do planejamento pedagógico, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediar as ações das professoras e supervisoras, criar contextos educativos que privilegie o social, o coletivo, como espaço de constituição do sujeito e promotor de seu desenvolvimento.

4 Considerações Finais

O processo de elaboração e implementação das diretrizes pedagógicas para as unidades de educação infantil foi possibilitado pelos espaços coletivos de escuta e fala nos diferentes contextos, o que pode promover inquietações, (re)construções, mudanças de



concepções e afirmações, o que demonstra a potência do trabalho com o coletivo, no coletivo e pelo coletivo.

Além disso, foi importante a demarcação de espaços da psicologia escolar na construção de documentos, na formação de uma equipe multiprofissional e na formação continuada com outras áreas de conhecimento. Neste sentido, reafirmamos a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico, a partir de uma formação continuada.

Referências

ANDRADA, P. C.; PETRONI, A. P.; JESUS, J. S.; SOUZA, V. L. T. A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. *In: SOUZA, V. L. T.; BRAZ-AQUINO, F. S.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas.* São Paulo: Alínea, 2018, p. 13-33.

BRAZ-AQUINO, F. S.; NASCIMENTO, G. O.; ALMEIDA, H. O.; ALEXANDRINO, V. C. Psicologia escolar na educação infantil: proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. *In: SOUZA, V. L. T.; BRAZ-AQUINO, F. S.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas.* São Paulo: Alínea, 2018, p. 65-85.

CFP. **A(o) psicóloga(o) e a(o) assistente social na rede pública de educação básica: orientações para a regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019.** Brasília: CFP; CFSS, 2020.

CFP. **Referências técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2013.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In: GUZZO, R. (org.). Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública.* São Paulo: Alínea, 2014, p.153-175.

OLIVEIRA, B. C.; RAMOS, V. R. L.; SOUZA, V. L. T. Parceria Crítica: possibilidade de atuação em psicologia escolar. *In: MARINHO-ARAÚJO, C.; TEIXEIRA, A. M. B. (org.). Práticas exitosas em psicologia escolar crítica.* São Paulo: Alínea, 2020, p. 105-122.

SANT'ANA, I. M.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da Escola: Diálogos e possibilidades de atuação. *In: GUZZO, R. (org.). Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública.* São Paulo: Alínea, 2014, p.85-109.



DA LEGISLAÇÃO AO COTIDIANO: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA³³

INDIRA CALDAS CUNHA DE OLIVEIRA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA RITA/PB

ELKE MENESES DE SANTANA XAVIER

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA RITA/PB

174

1 Introdução

Em meados de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS, declarou a pandemia da Covid-19, o Brasil e a Paraíba reconheceram a situação de emergência em saúde pública, fazendo com que as Secretarias de Educação suspendessem as atividades presenciais nas unidades de Educação Infantil como forma de prevenção, (re)organizando suas rotinas por meio de orientações e decretos.

Diante dessa demanda, a Divisão de Educação Infantil (DEI) no município de Santa Rita/PB começou a organizar documentos orientadores, a partir das discussões e documentos apresentados pela União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal (UNDIME), o Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), o Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e pesquisadores na área. Além disso, promovemos encontros virtuais com os profissionais de Educação Infantil para que pudéssemos, minimamente, possibilitar práticas educativas e garantir os direitos das crianças, uma vez que, cabe ao município formular e implementar políticas municipais, partindo de suas características sociais, geográficas, políticas e culturais para uma melhor qualidade para a Educação Infantil.

A finalidade desse trabalho é apresentar como foram elaboradas e implementadas as orientações pedagógicas para a Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19, no

³³ modalidade: Artigo completo

período de 2020 a 2021, no município de Santa Rita/PB, subsidiadas pela legislação específica da área.

As orientações pedagógicas subsidiam as práticas desenvolvidas pelos 16 Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI) e 19 escolas com turmas de Educação Infantil, com 1.901 crianças matriculadas e 93 professoras, a partir da orientação das técnicas da Divisão de Educação Infantil com a parceria com o GEPEI-UFPB. Para tanto, foi necessário realizar mapeamento institucional, estudo da legislação, participação em lives e grupos de estudo, sistematização dos documentos orientadores e formação continuada das professoras e profissionais da Educação Infantil.

2 Fundamentação Teórica

A situação pandêmica nos trouxe várias inquietações que levou a nos fundamentar na legislação, destacando a Resolução CE/PB nº 120/2020, que aponta que o regime de aulas não presenciais não poderá ser aplicado na Educação Infantil devido as especificidades e que os vínculos com as crianças se dão a partir do contato com a instituição educativa, sendo importante para seu desenvolvimento. Assim, foi orientado a construção de “materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência” (CNE/CP Nº: 5/2020, p. 9).

Essa recomendação parte da concepção de criança como um sujeito de direitos que se desenvolve a partir das interações, relações e práticas cotidianas, sendo estabelecida por diferentes grupos (professora, pais, irmãos, dentre outros) e contextos. (Parecer CNE/CEB nº 20/2009), alicerçado em uma concepção de desenvolvimento como um processo que ocorre ao longo do curso da vida dos sujeitos, em seus diversos períodos e em inserções de instâncias sociais (Vigotski, 2018).

Para a efetivação de uma proposta pedagógica, para que possibilitasse o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças, famílias e as unidades educativas fez-se necessário prever as condições para o trabalho coletivo, buscando “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de

organização; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (DNCEI, 2009, p. 19).

3 Resultados e Discussões

A elaboração das orientações pedagógicas considerando a pandemia iniciou-se com um mapeamento institucional (Marinho-Araújo, 2014), em que realizamos uma análise da situação de pandemia, compreensão da dinâmica de funcionamento das unidades e análise documental, que incluiu a legislação específica da Educação Infantil. Além da participação em lives sobre a perspectivas de atendimento desse segmento. Assim, foram construídas as primeiras orientações.

A sistematização e acompanhamento dessas orientações aconteceram por meio de estratégias, tais como: o Google sala de aula, reuniões online pelo Google Meet (entre a equipe do DEI, com o GEPEI/UFPB e as unidades educativas), relatórios no Google forms e de boletins informativos. Em 2020, foram elaborados 11 boletins, orientações gerais para o primeiro e segundo semestres e orientações para o encerramento do ano letivo.

Encerramos as atividades letivas de 2020 com as avaliações com as professoras e profissionais de educação, análise dos relatórios e aprofundamento teórico e da legislação na formação continuada dos técnicos da DEI. Essas análises subsidiaram a elaboração do plano de ação de 2021, reorganização dos boletins informativos, formação continuada (parceria com o GEPEI/UFPB), encontros mensais com professoras, supervisoras e gestoras e criação de documento para devolutivas dos relatórios para as professoras e gestoras.

A partir do trabalho coletivo foram construídas e (re)construídas práticas pedagógicas que aprofundaram os vínculos afetivos entre as crianças, professoras e famílias, possibilitando a escuta dessas vozes em seus diversos contextos, por meio de diferentes linguagens, o que culminou na realização do II Seminário de Educação Infantil de Santa Rita/PB, ao final de 2021, para a partilha dessas experiências.

4 Considerações Finais



Formular e implementar políticas públicas em um contexto de pandemia foi um processo complexo com muitas reflexões e (re)construções coletivas que nos possibilitou uma maior aproximação da realidade, trazendo uma visão crítica e problematizadora. Portanto, esses espaços coletivos, com movimentos de tensões e contradições, promoveram desenvolvimento infantil (das crianças) e adultos (das famílias, das professoras e dos profissionais).

Além disso, percebemos a necessidade de criar mais espaços de fala/escuta para estreitar os vínculos e mediar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, como também, aprofundar o acompanhamento das professoras in loco e por meio das reuniões sistemáticas de planejamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 05, 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: MEC; CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009:** revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC; CNE, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:** resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da Pedologia de L. S. Vigotski. *In:* VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Tradução de Z. Prestes, E. Tunes, C. C. G. Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018. p.17-147.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In:* GUZZO, R. (org.). Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública. São Paulo: Alínea, 2014, p.153-175.



UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO E FORMATIVO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FERNANDO PEDROZA/RN³⁴

JUBENAIDE CRUZ DE SOUZA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FERNANDO PEDROZA/RN

FRANCISCA VANUZIA DA SILVA GONÇALVES

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FERNANDO PEDROZA/RN

ANA LUCIA CUNHA BEZERRA

ESCOLA MUNICIPAL ESPEDITO ALVES/ANGICOS-RN

178

1 Introdução

O Presente trabalho compreende um relato de experiência vivenciado em 2020/2021 na Rede Municipal de Ensino de Fernando Pedroza/RN acerca de um Projeto de Extensão ofertada pela Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA, Campus Angicos, objetivando atender os docentes que atuam na Educação Infantil, por meio de Formação Continuada, cuja temática desenvolvida foi BRINCADEIRA, LINGUAGEM E IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA, trazendo à tona temas envolvendo os eixos e os campos de experiências que englobam o novo currículo; Possibilitando ao Professor e ao Profissional de Educação que atuam nessa etapa, reflexões da prática pedagógica diária em sala de aula. Para Mantoan, a prática pedagógica deve buscar colocar a criança no seu lugar de protagonista, compreendendo que sua história pode e deve ser valorizada e reconhecida frente ao direito que possui na vida familiar, social e cultural (Mantoan, 2018, p. 23).

Para isto, se faz necessário que o processo de formação na educação infantil deva assumir a responsabilidade e o papel de desconstruir um conceito de infância que segue um padrão. Mantoan (2018, p. 24) cita que as instituições de Educação Infantil, ou parte delas,

³⁴ modalidade: Artigo completo



“submetem as crianças a modelos essencialistas, negando as singularidades desses sujeitos aprendizes”.

Diante disto, para assegurarmos o direito à Educação das crianças, adolescentes, jovens e do adultos, em qualquer nível de ensino, sem quaisquer formas de exclusões, nos cabe repensar nossas propostas e práticas educacionais. Com o avanço das mudanças educacionais, contamos com um arsenal de documentos que embasam as políticas e a prática do profissional, das quais destacamos o Documento Curricular para Educação Infantil do RN, trazendo conceitos pertinentes sobre a infância, nos permitindo (re) pensar sobre a criança, suas necessidades, a infância e o direito a educação e ao desenvolvimento plural. Somente um processo de formação contínuo, significativo, objetivo e plural poderá nos fazer romper com um passado de assistencialismo e de escolarização.

2 Repensando a proposta e a prática pedagógica, na Educação Infantil

A Educação Infantil hoje propõe decifrar a infância, conhecer a criança, entender suas necessidades, reconhecer o sujeito cidadão e trabalhar seu potencial, desenvolvendo suas habilidades e destacando as competências que possuem, redirecionando um novo olhar ao processo pedagógico tão essencial para esta fase, como bem defende Mantoan (2003) mostrando que regular e normalizar a criança são consequências do pensamento que temos sobre a infância, considerando que nesta etapa da vida, nós, professores e adultos, a “manipulamos”.

Nesta formação, far-se-á necessário uma reflexão sobre uma prática docente coerente, renovada e inovadora, resignificando assim o presente da condição humana, neste contexto a criança, que nada mais é afetada pela modernidade vazia e subjetiva. Para um tempo diverso, novo e desafiador, porque o processo ensino-aprendizagem é mesmo complexo, todavia essencial, para o desenvolvimento pessoal de cada sujeito, pois é através dele que nos transportamos para o “amanhã”, assim como Hanna (1997) advertiu, mostrando que precisamos ser estranhos para sermos reconhecidos, percebidos como renovação, (re) criação, (re) significação na sociedade, empiricamente “sermos gente”.



Refletir acerca desta ação, avaliar e buscar novas formas de contribuir com a educação é valorizar os nossos profissionais, é vê-los como “elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa”. Este foi o argumento e o objetivo da Profa Francisca Vanúzia da Silva Gonçalves, em 2020, titular da pasta da Educação Pedrozense, quando começou a dialogar com a professora doutora Elaine Dantas, a respeito do Projeto de Extensão, apresentado pela então representante da UFRSA, Campus Angicos/RN. Proposta de formação que iria redirecionar o fazer pedagógico na Educação Infantil, alinhado ao novo currículo, que prima pelas brincadeiras e interações, eixos estruturantes do trabalho pedagógico para esta primeira etapa da educação básica, fomentando o desenvolvimento e o sucesso das crianças nas etapas posteriores, certamente que a parceria irá trazer relevantes contribuições para a comunidade, pois a primeira infância é temática a ser levada muito a sério, somente as formações continuadas poderão enriquecer a teoria e transformar a nossa prática e revolucionar as instituições infantis. É preciso estar muito bem preparado para lidar com as crianças de hoje e suas particularidades, lidar com o mundo onde os fenômenos exigem ser desvendados pelos aprendizes, que já traz consigo um potencial e o professor só irá ampliar, lapidar, compreendendo que tais descobertas estão para além dos espaços escolares.

Ao longo do período da formação, as abordagens teóricas eram conduzidas de modo amplo, possibilitando aos cursistas professores reflexões e chamando-os a responsabilidade concernente a uma prática coerente com o novo currículo, onde a curiosidade instiga a investigação, as descobertas e a produção de conhecimento, ainda que tenhamos que conviver com os olhares desconfiados dos adultos, sendo: pais, alguns profissionais e gestores públicos, porém o que nos interessa enquanto Professor, Pesquisador e Profissional de Educação é a criança, que produz cultura, história e é sujeito ativo de seu protagonismo, para isto, só precisamos ter comprometimento com o processo de aprendizagem e o atendimento em creches e Pré-escola que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Mas, e a família neste contexto? Muito importante, claro que, ainda muito presa às convenções de um ensino tradicional, entretanto, deve ser alvo de um trabalho de conscientização e politização acerca das mudanças na Política e na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, para isto se objetiva uma provocação nos envolvidos uma reflexão sobre

o que se deve considerar nas Políticas Públicas e nas Práticas cotidianas no interior das Unidades de Educação Infantil.

3 Considerações Finais

Considerando o que foi exposto, vivenciado e analisado durante o período de formação, é possível afirmar que a atuação do docente é de suma importância no contexto de atualização profissional e da formação dos indivíduos, pois é a educação que contribui para esse processo. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, assume o papel fundamental, são os resultados de um trabalho pedagógico responsável ou não que irão imprimir para as famílias e a sociedade o desenvolvimento das crianças que são atendidas nos centros municipais (CMEI'S) que chegam à primeira infância e que exigem políticas Públicas eficazes, dentre elas, a “formação continuada” e não importa em qual nível, ou melhor, importam sim os níveis, o debate é sim político e não está aquém das pautas educacionais, e de quem pensa, propõe e faz as Políticas Públicas, o tema deve e precisa fazer parte das agendas dos profissionais de educação, dos gestores escolares, gestores públicos, dos pesquisadores e da sociedade brasileira.

A sociedade deve ser provocada no que concerne à reflexão sobre o que deveria ser considerado nas políticas públicas e nas práticas cotidianas no interior das unidades de educação infantil. O impacto da qualidade da educação infantil está em políticas, programas e ações que privilegiem as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses no cotidiano, respeitando os seus direitos e as suas necessidades, respaldado em parágrafos anteriores. O processo formativo dos profissionais que atuam na Educação Infantil deve partir do interesse daqueles que gerenciam estas instituições, aqui em um contexto amplo de modo que: “definir de maneira consensual: valores, objetos, prioridades, ideias sobre como a instituição é, e sobre como deveria ou poderia ser e, agir de acordo com isso de maneira sinérgica” (Bondioli; Sávio, 2013, p. 311).

Outra pauta importante, desconstruir o conceito que ainda persiste acerca do processo de escolarização nesta primeira etapa, ou que a educação infantil não é importante porque as crianças apenas brincam. Contudo, a brincadeira faz parte desse contexto plural,



uma interface que está difundida no novo currículo, e foi isso o que o Curso de Extensão, no período de setembro de 2020 a novembro de 2021, nos fez pensarmos e repensarmos sobre a nossa formação, ratificando e propondo um percurso coletivo e individual que não fuja da proposta curricular, dos eixos norteadores e das experiências e vivências como forma de ampliar os conhecimentos da criança sobre si e o mundo que a rodeia. Estas problematizações nos levam a entender que não cabe ao debate um ponto final, as discussões devem seguir uma linha de confronto para que sejam apreciadas e instiguem a refletir a educação e a escola como espaços de formação de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites dessa sociedade.

Acreditar na Educação Infantil e fazer diferente, nesta primeira e importante etapa da educação básica, reforça em sua finalidade a lógica da construção do conhecimento e do desenvolvimento das nossas crianças Pedrozenses que estão matriculadas e frequentam a Creche e a Pré-escola, entendendo que se aprende a partir da gestação. Para isto, nos cabe enquanto professores e/ou profissionais, sermos sensíveis quando estivermos planejando, quer seja um planejamento flexível quer caiba adaptações, mudanças, diversificação, considerando a criança, seu interesse, bem como considerando as novas possibilidades de atuação pedagógica.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

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



BRINCAR: proposta de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil. [S.l.]: Fundação Volkswagen; Associação Nova Escola, 2018. (Caderno, v. 1.)

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Documento curricular Educação Infantil**. Natal: Offset, 2018.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

UBARANA, A. D.; LOPES, D. M. C. *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*. Natal: UFRN; NEI, 2012. Texto didático do módulo II.



Editora Universitária da Ufersa (EdUfersa)

Av. Francisco Mota, 572 (Centro de Convivência, Campus Leste)

Bairro: Costa e Silva | Mossoró, RN | CEP: 59.625-900 | Telefone: (84) 3317-8267

Portal: <http://edufersa.ufersa.edu.br> | E-mail: edufersa@ufersa.edu.br

Biblioteca Orlando Teixeira

Av. Francisco Mota, 572 (Campus Leste) | Costa e Silva | Mossoró-RN | 59.625-900 | +55 (84) 3317-8308

<https://periodicos.ufersa.edu.br/atena> | periodicos@ufersa.edu.br

Composição da Obra

Dimensões: A4

Característica: Digital

Formato: PDF-A

Números de páginas: 182 f.

Estilo da fonte: Candara

O II Simpósio de Educação Infantil abrangeu temas sobre as construções de currículos, as práticas e experiências desenvolvidas no cotidiano das crianças e dos adultos e em seus contextos culturais de existência e resistência. Foram realizadas conferências, círculos de cultura, rodas de diálogo, painel de práticas com professores e professoras especialistas e pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação Infantil e apresentação de trabalhos, a partir de comunicações orais. Em síntese, foram realizadas as seguintes atividades: 02 conferências; 02 mesas temáticas (rodas de diálogo), 01 painel de práticas, 13 círculos de cultura, 10 sessões de comunicação oral com 50 trabalhos apresentados, lançamento de livro e atividades culturais.

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

ORGANIZADORAS

