

Livro de resumos

II Seminário Luso-Brasileiro **DE** Educação de Infância

Investigação, formação docente e culturas da infância



imagens da autoria de Andréa Duarte

Universidade do Minho - Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Escola Dr Francisco Sanches
Braga, 13, 14 e 15 de julho de 2016
www.slbei.com



ÍNDICE

PROGRAMA	3
ORGANIZAÇÃO	6
COMISSÃO CIENTÍFICA	7
LIVRO DE RESUMOS	11
EIXO 1 - POLÍTICAS, CURRÍCULO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	11
14 de julho 15.00-16.30h	12
14 de julho 15.00-16.30h	19
15 de julho 11.30-13.00h	24
15 de julho 11.30-13.00h	32
15 de julho 14.30-16.00h	39
EIXO 2 - FORMAÇÃO E IDENTIDADES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	44
14 de julho 15.00-16.30h	45
15 de julho 11.30-13.00h	52
15 de julho 11.30-13.00h	60
15 de julho 14.30-16.00h	65
15 de julho 14.30-16.00h	71
EIXO 3 - DIVERSIDADES E DIFERENÇAS: CONTEXTOS E QUOTIDIANOS DAS E PARA AS CRIANÇAS	76
14 de julho 15.00-16.30h	77
14 de julho 15.00-16.30h	84
15 de julho 11.30-13.00h	91
EIXO 4 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRODUÇÃO CULTURAL PARA E DA INFÂNCIA	101
15 de julho 11.30-13.00h	102
15 de julho 14.30-16.00h	107
EIXO 5 - CORPO, LUDICIDADE E MOVIMENTO	112
14 de julho 15.00-16.30h	113
14 de julho 15.00-16.30h	118
15 de julho 11.30-13.00h	129
15 de julho 14.30-16.00h	136
EIXO 6 - EXPERIÊNCIAS, LINGUAGENS E SABERES: A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	144



14 de julho 15.00-16.30h	150
14 de julho 15.00-16.30h	154
15 de julho 11.30-13.00h	158
15 de julho 11.30-13.00h	163
15 de julho 11.30-13.00h	172
15 de julho 14.30-16.00h	177
15 de julho 14.30-16.00h	181
EIXO 7 - QUESTÕES ÉTICO-METODOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS E BEBÉS	190
14 de julho 15.00-16.30h	192
15 de julho 11.30-13.00h	195
SIMPÓSIOS	198
S1 - Políticas Educativas e Formação Docente na Educação de Infância: questionamento a partir dos Direitos da Criança e das Culturas da Infância - Teresa Sarmento; Cleriston Izidro dos Anjos; Fernando Ilídio Ferreira; Maria de Lurdes Carvalho; Solange Estanislau dos Santos; Telma Vitoria	198
S2 - A brincar também se aprende - Fernanda Leopoldina, Iolanda Ribeiro, Sylvia Barrera, Gabriela Portugal, Sara Brandão, Sandra Santos, Irene Cadime e Alda Leal	199
S3 - Grupos Aprender, Brincar, Crescer: práticas, reflexões, percursos e desafios - Equipa Avaliação: Vanessa Russo, Carla Colaço, Joana Alexandre, Catarina Leitão, M. Clara Barata, Bruno de Sousa.	200
S4 - E agora: nós...também! – Rosa Madeira; Inês Marques; Liliana Julião; Isabel Santiago; Júlia Silva; Maria José Melo; Isabel Silva e Sandra Silvestre	203
Entre Livros e Laços: desafiando limites de tempo e espaço entre Jardins de Infância - Isabel Maria Santiago	205
S5 – Literatura e Arte na Infância – Sara Reis; Marta Madureira; Carla Antunes; Maria Flor Dias e Sandra Palhares	207
S6 -Mapeando Perspetivas e Percursos na(s) Pedagogia(s) da Infância - Cristina Parente e Fátima Vieira; Dalila Lino, Júlia Oliveira Formosinho; Sara Barros Araújo; Sissi Azevedo	209
OFICINAS	213
1 - OFICINA DE FORMAÇÃO - BABYOGA	213
2 - OFICINA DE FORMAÇÃO - O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM ARTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: METODOLOGIAS, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	214
3 - OFICINA DE FORMAÇÃO - A MEDITAÇÃO E A CRIANÇA NA ESCOLA	215
4 - OFICINA DE FORMAÇÃO - EDUCAÇÃO VOCAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	216
5 - OFICINA DE FORMAÇÃO – INFÂNCIA, JOGOS CORPORAIS E EDUCAÇÃO	217
6 - OFICINA DE FORMAÇÃO – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	218
7 - OFICINA DE FORMAÇÃO – MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO +1	219
8 - OFICINA DE FORMAÇÃO – MÚSICA E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) DE INFÂNCIA	220



PROGRAMA

QUARTA | 13 JULHO 2016

LOCAL: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança

14.30 - Reunião de Investigadores

QUINTA | 14 JULHO 2016

LOCAL: Escola Básica Dr. Francisco Sanches

08.00 - Abertura do secretariado

09.00 - Receção aos participantes

Momento Cultural

09.30 – 10.00 - Sessão de abertura

10.00 – 11.30 – Conferência de abertura [Conferência dialogada]

Lenira Haddad (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Orientações Curriculares para a Educação Infantil: a proposta da cidade de Maceió, Alagoas, Brasil.

Assunção Folque (Universidade de Évora, Portugal)

Tornar-se educador/a de infância – uma construção inter (con)textos

11.30 – 12.00 – Pausa para café

Posters

Exposição "Imagens da Infância: cenas brasileiras"

Exposição "Projeto Globetrotter – Escolas e Comunidades Alternativas no Mundo"

12.00 – 13.30 – Mesa Redonda I “Políticas e Práticas de Educação de Infância, no Brasil e em Portugal”

Isabel Lopes da Silva (Coordenadora da equipa das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Portugal)

Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

João Formosinho (Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança, Portugal)

A transição entre a educação de infância e a educação básica - empoderando os atores que transitam

Paulo Fochi (Unisinos, Brasil)

Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: possibilidades e desafios

Solange Estanislau dos Santos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Políticas da (in)diferença: lutas, utopia e resistências

13.30 – 15.00 – Pausa para almoço

15.00 – 16.30 – Sessões Paralelas I

Painéis temáticos

16.30 – 16.45 – Pausa para café

Posters

Exposição "Imagens da Infância: cenas brasileiras"

Exposição "Projeto Globetrotter – Escolas e Comunidades Alternativas no Mundo"

16.45 – 18.15 – Mesa Redonda II “Formação docente: diálogos entre os campos académico e profissional”

Ana Artur (MEM – Movimento da Escola Moderna, Portugal)

A cultura pedagógica do MEM na construção cooperada da profissionalidade docente

Ana Paula Cordeiro (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil)

O lúdico e a arte na formação dos educadores da infância: a experiência do Projeto Ludibus

Luís Ribeiro (APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância, Portugal)



O papel da formação contínua e das associações profissionais no desenvolvimento profissional dos docentes

Teresa Sarmento (Universidade do Minho, Portugal)

Formação de Educadoras como Profissionais da Infância: oportunidades e desafios atuais

18.30 – 19.00 – Lançamento de Livros

20.00 – Jantar do Seminário com momento cultural

SEXTA | 15 JULHO 2016

LOCAL: Escola Básica Dr. Francisco Sanches

08.00 – 9.30 - Oficinas

Babyoga

O desenvolvimento curricular em artes na educação pré-escolar: metodologias, práticas e estratégias de mediação pedagógica

A meditação e a criança na escola

Educação vocal na Educação Pré-Escolar

Infância, jogos corporais e educação

Educação e relações étnico-raciais na educação infantil

Matemática na educação infantil: a importância do +1

Música e movimento na formação do(a) educador(a) de infância

09.30 – 11.00 – Mesa Redonda III “Tempos, espaços e culturas da infância”

Cleriston Izidro dos Anjos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Culturas da infância e Tecnologias Digitais: desafios e possibilidades da investigação

Márcia Gobbi (Universidade de São Paulo, Brasil)

A luta pela moradia nas cidades a partir da infância em desenhos e fotografias criados por meninas e meninos moradores de ocupações no centro da cidade de São Paulo

Maria João Cardona (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal)

Infâncias e modelos de educação de infância

Rosa Madeira (Universidade de Aveiro)

A Democratização como tarefa de Meninas e Meninos ... com “pouca idade”

11.00 – 11.30 – Pausa para café

Posters

Exposição "Imagens da Infância: cenas brasileiras"

Exposição "Projeto Globetrotter – Escolas e Comunidades Alternativas no Mundo"

11.30 – 13.00 – Sessões Paralelas II

Painéis temáticos

13.00 – 14.30 – Pausa para almoço

14.30 – 16.00 – Sessões Paralelas III

Painéis temáticos

16.00 – 16.30 – Pausa para café

Posters

Exposição "Imagens da Infância: cenas brasileiras"

Exposição "Projeto Globetrotter – Escolas e Comunidades Alternativas no Mundo"

16.30 – 18.00 – Conferência de encerramento

Ana Lúcia Goulart de Faria (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Também as crianças fazem a história em condições dadas

Teresa Vasconcelos (Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal)



Do Discurso dos “cantinhos” ao Discurso da “oficina”: Um contributo para uma pedagogia da infância atenta às questões das Mulheres e à Paridade

Momento Cultural

18.00 – 18.30 – Sessão de encerramento



ORGANIZAÇÃO

Coordenação Geral do Evento

Cleriston Izidro dos Anjos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Fernando Ilídio Ferreira (Universidade do Minho, Portugal)

Comissão Organizadora

Andréa Avelar Duarte (Instituto das Comunidades Educativas, Portugal)

Cleriston Izidro dos Anjos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Cristina Parente (Universidade do Minho, Portugal)

Deise Juliana Francisco (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Elaine Ribeiro Paulino (Universidade Aberta do Brasil / Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Eva Fernandes (Universidade do Minho, Portugal)

Fátima Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

Fernando Ilídio Ferreira (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Assunção Flores (Universidade do Minho, Portugal)

Nanci Helena Rebouças Franco (Universidade Federal de Bahia, Brasil)

Petterson William de Sousa (Secretaria Municipal de Educação de Maceió, Alagoas, Brasil)

Solange Estanislau dos Santos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Teresa Sarmento (Universidade do Minho, Portugal)



COMISSÃO CIENTÍFICA

Abílio José Maroto Amiguiño (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal)

Adelaide Alves Dias (Universidade Federal da Paraíba, Brasil)

Adriana Alves da Silva (Prefeitura de Florianópolis, Brasil)

Altino José Martins Filho (Prefeitura de Florianópolis, Brasil)

Ana Angélica Albano (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Anabela Cruz Santos (Universidade do Minho, Portugal)

Ana Célia da Silva (Universidade do Estado da Bahia, Brasil)

Ana Cristina Pires Palos (Universidade dos Açores, Portugal)

Ana Kátia Alves dos Santos (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Analúcia de Moraes Vieira (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)

Ana Lúcia Goulart de Faria (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro, Portugal)

Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal)

Ana Maria Tomás Almeida (Universidade do Minho, Portugal)

Ana Paula Cordeiro (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil)

Ana Paula Soares da Silva (Universidade de São Paulo, Brasil)

Andréa Abreu Astigarraga (Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Brasil)

Anete Abramowicz (Universidade Federal de São Carlos, Brasil)

Antonio Roberto Seixas da Cruz (Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil)

Beatriz Oliveira Pereira (Universidade do Minho, Portugal)

Brigite Silva (Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Portugal)

Carla Maria Faria Alves Pires Antunes (Universidade do Minho, Portugal)

Catarina Almeida Tomás (Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal)

Clara Craveiro (Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Portugal)

César Leite (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil)

Cicera Nunes (Universidade Regional do Cariri, Brasil)

Cilene Nascimento Canda (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil)

Clara Coutinho (Universidade do Minho, Portugal)

Cleriston Izidro dos Anjos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Cristina Maria Mesquita Gomes (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal)

Cristina Parente (Universidade do Minho, Portugal)



Dalila Brito Maria da Cunha Lino (Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal)

Daniela Finco (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)

Deise Juliana Francisco (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Eliane dos Santos Cavalleiro (Universidade de Brasília, Brasil)

Elieuz Aparecida de Lima (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Elina Elias de Macedo (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural-GEPEDISC, Brasil)

Ema Mamede (Universidade do Minho, Portugal)

Fabiana de Oliveira (Universidade Federal de Alenas, Brasil)

Fabiana Silva Fernandes (Fundação Carlos Chagas, Brasil)

Fátima Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

Fernanda Leopoldina Parente Viana (Universidade do Minho, Portugal)

Fernando Ilídio Ferreira (Universidade do Minho, Portugal)

Fernando José Fraga Azevedo (Universidade do Minho, Portugal)

Gabriela Portugal (Universidade de Aveiro, Portugal)

Graça S. Carvalho (Universidade do Minho, Portugal)

Hugo Monteiro Ferreira (Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil)

Ilda Freire Ribeiro (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal)

Iris Susana Pires Pereira (Universidade do Minho, Portugal)

Isabel Fialho (Universidade de Évora, Portugal)

Isabel Lopes da Silva (Coordenadora da equipa das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, Portugal)

Ivone Niza (Movimento da Escola Moderna - MEM, Portugal)

Jader Janer Lopes (Universidade Federal Fluminense, Brasil)

Jaqueline Pasuch (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)

Jesus Maria Sousa (Universidade da Madeira, Portugal)

João Formosinho (Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança, Portugal)

Jorge Manuel Bento Pinto (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal)

Jucirema Quinteiro (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Júlia Oliveira-Formosinho (Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança, Portugal)

Kamila Lockmann (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Leila da Franca Soares (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Lenira Haddad (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Linda Maria Balinha Saraiva (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal)

Luis Paulo Mercado (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Luís Ribeiro (Associação dos Profissionais de Educação de Infância- APEI, Portugal)

Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante (Universidade Aberta, Portugal)



Luciana Aparecida de Araujo Penitente (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil)

Luciana Esmeralda Ostetto (Universidade Federal Fluminense, Brasil)

Lygia de Sousa Viégas (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Márcia Buss-Simão (Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil)

Márcia Gobbi (Universidade de São Paulo, Brasil)

Márcia Lúcia Anacleto de Souza (Prefeitura de Campinas, Brasil)

Márcio da Costa Berbat (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Marcos Garcia Neira (Universidade de São Paulo, Brasil)

Maria Alexandra Oliveira Gomes (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Angelina Sanches (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal)

Maria Assunção Flores (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Carmen Silveira Barbosa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil)

Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça (Universidade de Évora, Portugal)

Maria de Fátima Araújo (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Maria de Fátima Berenice da Cruz (Universidade do Estado da Bahia, Brasil)

Maria Glória Parra Santos Solé (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Helena Gonçalves Leal Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Maria Izabel Ribeiro (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Maria João Cardona (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal)

Maria Lúcia Santos (Associação de Profissionais de Educação de Infância/ Fundação Bissaya Barreto, Portugal)

Maria Luiza Rodrigues Flores (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Maria Lurdes Dias Carvalho (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Walburga dos Santos (Universidade Federal de São Carlos, Brasil)

Marisa Vasconcelos Ferreira (Instituto Superior de Educação Vera Cruz, Brasil)

Mercedes Carvalho (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Michelli de Freitas Bissoli (Universidade Federal do Amazonas, Brasil)

Monica Correia Baptista (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Mônica Pinazza (Universidade de S. Paulo, Brasil)

Myrna Montenegro (Instituto das Comunidades Educativas, Portugal)

Nanci Helena Rebouças Franco (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Pascal Paulus (Movimento da Escola Moderna - MEM, Portugal)

Patrícia Corsino (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Paulo Idalino Balça Varela (Universidade do Minho, Portugal)

Pedro Manuel Baptista Palhares (Universidade do Minho, Portugal)

Rachel Freitas Pereira (Universidade Federal do Pampa, Brasil)

Regina Ingrid Bragagnolo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Renata Junqueira de Souza (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil)



Rosa Madeira (Universidade de Aveiro, Portugal)

Rosário Gamboa (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal)

Rui d'Espiney (Instituto das Comunidades Educativa - ICE, Portugal)

Rui Manuel Nascimento Lima Ramos (Universidade do Minho, Portugal)

Sara Barros Araujo (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal)

Sara Jesus Gomes Pereira (Universidade do Minho, Portugal)

Sara Raquel Duarte Reis Silva (Universidade do Minho, Portugal)

Selma Cristina Silva de Jesus (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Sérgio Niza (Movimento da Escola Moderna - MEM, Portugal)

Silvia Helena Vieira Cruz (Universidade Federal do Ceará, Brasil)

Solange Estanislau dos Santos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Stela Miller (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil)

Sueli Helena de Camargo Palmen (Prefeitura de Campinas, Brasil)

Suely Amaral Mello (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil)

Tatiana Noronha de Souza (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil)

Telma Vitória (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Teresa Sarmiento (Universidade do Minho, Portugal)

Teresa Vasconcelos (Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal)

Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de S. Paulo, Brasil)

Uilma Rodrigues de Matos Amazonas (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Zélia Ferreira Caçador Anastácio (Universidade do Minho, Portugal)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Universidade de São Paulo, Brasil)



LIVRO DE RESUMOS

EIXO 1 - POLÍTICAS, CURRÍCULO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Coordenação: Fernando Ilídio Ferreira (Universidade do Minho, Portugal); Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Universidade de São Paulo, Brasil)

Nas últimas décadas temos assistido a um recrudescimento de políticas educacionais de pendor tecnocrático e meritocrático, gerando e/ou acentuando desigualdades sociais e escolares e pondo em causa o sentido democrático e inclusivo da educação pública. O campo da Educação de Infância, tradicionalmente mais ligado à ludicidade, tem sido influenciado por estas perspetivas, que impõem currículos e formas de organização inspirados no modelo académico. Importa, por isso, discutir o modo como se manifestam estas questões, no Brasil e em Portugal. Que perspetivas e desafios enuncia a recente Base Nacional Comum Curricular, no Brasil, para a Educação Infantil, e a definição de metas curriculares para a educação pré-escolar, em Portugal? Como as políticas públicas incorporam as múltiplas infâncias e o protagonismo das crianças pequenas? Que desafios se colocam hoje às políticas públicas de educação e de bem-estar das crianças, face ao aumento da pobreza infantil e de outras formas de maus tratos e violação dos direitos das crianças? Que experiências educacionais – ao nível local, nacional e internacional – nos inspiram a pensar currículos que deem conta das realidades brasileira e portuguesa?

1.4 Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil e seus efeitos na construção das propostas pedagógicas das escolas - Suzane da Rocha Vieira Gonçalves; Kamila Lockmann; Maria Renata Alonso Mota

Entre 2004 e 2005, o Brasil participou de um estudo promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE a respeito da Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância. O relatório final da pesquisa foi concluído em julho de 2006 e aprovado pelo MEC em agosto do mesmo ano, tendo sido tornado público, primeiramente em inglês, no site da UNESCO no ano de 2007. Este relatório, que apresenta sugestões e recomendações, constituiu-se como uma das referências para a formulação e o acompanhamento de políticas e programas de Educação Infantil. No ano de 2006, o Ministério da Educação por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, divulgou o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Desde então temos verificado uma série de iniciativas governamentais voltadas para o atendimento desta etapa da Educação Básica, que contemplam as diretrizes sobre a qualidade da oferta, sobre as condições de infraestrutura, bem como questões relativas ao currículo e à avaliação. O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as políticas públicas para a Educação Infantil implementadas no Brasil a partir do ano de 2004 até o ano de 2014, com o objetivo de compreender como tais políticas chegam na escola e influenciam seus projetos pedagógicos. A investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa e foi desenvolvida a partir da análise de documentos oficiais divulgados pelo Ministério da Educação acerca da Educação Infantil e das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil no município do Rio Grande, no Rio Grande do Sul, no Brasil. Participaram do estudo dez escolas municipais de Educação Infantil da cidade do Rio Grande no ano de 2015. A discussão dos dados foi fundamentada nos estudos de Rosemberg, Faria, Ball, Campos, Barbosa, entre outros. Os resultados indicaram que as normativas ou orientações chegam na escola por meio da Secretaria Municipal de Educação. Dos 10 documentos analisados, destacamos que os mais conhecidos pelas equipes gestoras das escolas são: as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, os *Indicadores de qualidade para Educação Infantil* e os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. Ainda que a maioria das equipes gestoras tenha manifestado conhecer, especialmente esses três documentos, o estudo aponta para o fato de que sua inserção nas propostas pedagógicas das escolas participantes do estudo ainda é pequena. Por fim, percebemos que para além da formulação de políticas e propostas para a Educação Infantil, é preciso estratégias para que as orientações sejam conhecidas nas escolas, pois a maioria dos documentos chegou nas instituições escolares, porém não é balizador de suas práticas.



1.29 Políticas públicas e educação infantil: um olhar da avaliação em 5 municípios brasileiros -

Bruna Ribeiro; Janine Schultz

Os dados discutidos neste trabalho derivam de uma experiência de avaliação que acompanhou, durante três anos (2013-2015), a intervenção de um projeto de educação infantil em Secretarias Municipais de Educação de cinco municípios do nordeste brasileiro, o qual teve por objetivo aprimorar a qualidade da educação infantil e incidir em suas políticas públicas, de forma alinhada aos preceitos legais previstos para esta etapa educacional. A fim de verificar os efeitos dessa intervenção foi realizada uma avaliação externa com objetivo de buscar compreender quais as contribuições do projeto para a educação infantil nos municípios, em especial, o que se agregou para a política municipal (i); para o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos e professores (ii) e para o atendimento de qualidade das crianças de 0 a 5 anos (iii). Para isso, foram organizadas três ondas de coletas de dados realizadas anualmente em cada um dos municípios através de técnicas mistas que incluíram questionários e entrevistas semi estruturadas com prefeitos e secretários de educação, grupos focais com equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação, diretores, coordenadores pedagógicos e professores da educação infantil. A metodologia avaliativa contou ainda com visitas às unidades de educação infantil para observação a partir de roteiro pré definido e rodas de conversas com crianças, sendo esta última feita a partir de metodologias e cuidados específicos (Cruz, 2008; Kramer, 2014) para a escuta com crianças nessa faixa etária. Os dados analisados indicam que esses municípios passaram por intensas mudanças relacionadas às políticas municipais de educação infantil que se mostraram mais alinhadas aos fins e objetivos da área, tal como apontados por diversos autores (Didonet, 2015, Ribeiro, 2015) e documentos normativos (Brasil, 2010). Uma nova concepção de criança e educação infantil começa a ganhar forma e passa a incidir em documentos municipais, como orientações curriculares e planos municipais de educação. A formação continuada dos profissionais também ganhou novos contornos, através da adoção da tematização das práticas, e embora ainda se depare com inúmeros desafios para sua efetivação no dia a dia, já se vislumbra a busca pela implementação e fortalecimento dos espaços formativos. Os dados apontam ainda que o projeto auxiliou na configuração do papel do coordenador pedagógico que atua na educação infantil nesses municípios. Da mesma maneira, também foram identificadas nesses municípios uma reorganização dos espaços e materiais visando possibilitar maior autonomia das crianças, a diminuição de práticas padronizadas de atividades voltadas unicamente para alfabetização, a introdução de diferentes linguagens no cotidiano, bem como ampliação do espaço destinado às brincadeiras, ao lúdico e às interações. Em suma, os dados da avaliação evidenciaram que, no geral, as ações no âmbito da gestão do município têm potencial para induzir melhorias na qualidade das práticas cotidianas realizadas com as crianças. No entanto, embora a intervenção tenha sido a mesma nos cinco municípios brasileiros, ficou evidente que a forma como cada rede se organiza, seu histórico e contexto específico imprimem marcas próprias no projeto, que ora colaboram para produzir significativos avanços na rede, ora servem para explicitar as contradições e desafios inerentes a ela.



1.5 As políticas de inclusão e as políticas de avaliação em larga escala: tensões, articulações e desafios para educação da infância - Suzane da Rocha Vieira Gonçalves; Kamila Lockmann; Maria Renata Alonso Mota

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as articulações e as tensões produzidas entre as políticas de inclusão e as políticas de avaliação em larga escala, em especial àquelas que se direcionam à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente a pesquisa encontra-se dividida em duas etapas: A primeira etapa prevê uma análise documental sobre as leis e documentos que regulamentam a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), considerando também as recentes produções sobre as avaliações de contexto. A segunda etapa, constitui-se pela seleção de duas escolas que atendem ao maior número de alunos de inclusão em cada um dos sete municípios participantes da pesquisa, localizados no Rio Grande do Sul/Brasil, a saber: Rio Grande, Pelotas, São Leopoldo, Porto Alegre, Lajeado, Alegrete e Bento Gonçalves e pela realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras da Educação Infantil e do Ciclo de Alfabetização, as quais estão diretamente ligadas às duas formas de avaliação aqui citadas: ANA e ANEI. Para este trabalho apresentaremos apenas os achados referentes a primeira etapa concernente a análise dos documentos oficiais que legislam sobre essas duas avaliações e suas tensões ou articulações com as políticas de inclusão, percebendo assim os efeitos que elas produzem no currículo e nas formas de organização da educação da infância. Nesse primeiro movimento de análise perceberemos dois eixos que constituem os resultados preliminares da investigação. Um primeiro eixo que chamamos tensões e paradoxos da díade inclusão-avaliação e um segundo eixo que visualizamos possíveis articulações entre inclusão e avaliação. O primeiro eixo refere-se às análises desenvolvidas acerca da Avaliação Nacional da Alfabetização, por meio da qual é possível perceber paradoxos e tensões com as políticas de inclusão, uma vez que a ANA se constitui em uma avaliação de desempenho e pauta-se por uma lógica performativa e concorrencial. Já nas análises relativas a Avaliação Nacional da Educação Infantil, encontramos um movimento de resistência a essa lógica competitiva que pauta a maioria das avaliações nacionais e evidenciamos um movimento de constituição de uma avaliação de contexto. Essa forma de avaliação que está em discussão e implementação na Educação Infantil pode servir como uma possibilidade de articular esses dois campos – inclusão e avaliação em larga escala – sem que isso nos remeta a uma articulação paradoxal. Uma vez que a ANEI pretende levantar informações sobre os contextos educacionais ofertados às crianças, ela pode contribuir com a qualificação dos processos de inclusão, pois tem como foco a oferta, a qualidade dos serviços, a infraestrutura das instituições, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade dos alunos, entre outros indicadores de contexto, afastando-se assim de uma avaliação de desempenho das crianças pautada por uma ideia de desenvolvimento infantil “normal”. Obviamente, é necessário dar continuidade às análises aqui empreendidas e ficar atentos a primeira divulgação



dos dados da ANEI a fim de avaliarmos seus impactos nos contextos educativos, assim como nas políticas de inclusão atuais.



1.20 As políticas e a invisibilidade das crianças pequenas brasileiras - Solange Estanislau dos Santos

Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa de doutorado que analisou os discursos e as imagens dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação brasileiro para reger a educação infantil. Tal pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou a cartografia proposta por Deleuze e Guatarri, os aportes teóricos da Sociologia da Infância, da Filosofia da diferença e dos estudos pós-coloniais, problematizando a (in)visibilidade das crianças brasileiras. O debate nesse texto será em torno de como a criança ainda é vista de forma genérica pelas políticas públicas, como esses documentos não dão conta da pluralidade da diversidade dos grupos infantis. Trata-se de um avanço superficial em relação ao estatuto da criança como sujeito social, cultural e de direitos. Há uma continuidade das concepções de criança apenas como um ser em desenvolvimento que carece apenas de cuidados, proteção e moralização. Embora algumas palavras já estejam presentes no vocabulário dessas políticas, a efetivação de práticas que garantam à criança participação e produção das culturas infantis ainda merecem muita atenção e reflexão. Sua condição social, histórica e cultural não está sendo considerada nesses discursos. Muitos avanços já foram feitos, a criança foi colocada no centro, mas ainda temos várias lutas por pedagogias descolonizadoras.



1.6 Políticas públicas, derechos de infancia y organización de la Educación Infantil en Suecia y Argentina - Ingrid Engdahl e Mariela Losso

La ponencia presenta los resultados parciales de la investigación “Configuraciones de la relación Sociedad Civil y Estado para responder a la demanda de Educación y Atención de la Primera Infancia en contextos de desigualdad social en la provincia de Río Negro, Argentina”. Este estudio se integra a un análisis comparado entre de regulaciones vigentes en Suecia y en Argentina que se encuentra en su fase inicial.

La metodología de la investigación es de tipo cualitativa, centrada en el análisis de los discursos legales desde una perspectiva sincrónica – diacrónica crítica (Fairclough, Wodak y van Dijk). Se hicieron observaciones de tipo etnográfica (Hammersley y Atkinson) sobre las formas de institucionalización de prácticas educativas destinadas a la Primera Infancia, profundizando la recolección de datos con entrevistas semidirigidas a agentes sociales directamente vinculados a los procesos de diseño e implementación de políticas y consejos de derechos de infancias. Se procedió a la triangulación de las fuentes de datos (Denzin), a partir de la cual se produce el análisis del estado actual de la relación entre regulaciones y procesos de institucionalización de los derechos a la Educación Infantil.

El corpus que sustenta esta presentación incluye la exégesis de regulaciones internacionales y normativas específicas de EAPI vigentes en Argentina y Suecia y el análisis cualitativo de observaciones y entrevistas realizadas a informantes calificados de diferentes regiones de Argentina en 2015 y 2016.

En una primera parte se presentan los resultados del estudio comparativo de regulaciones marco, vigentes en Suecia y Argentina. La segunda parte se centra en la descripción cualitativa de la relación entre políticas, derechos y organización de la Educación Infantil en Argentina para finalizar con proyecciones comparativas entre los dos países.

Las investigaciones que dan lugar a este trabajo se fundamentan en la principalidad de los derechos de las infancias, con eje en el derecho a la Educación Infantil Temprana. Desde finales de los años ochenta se han planteado cambios importantes a nivel legislativo sobre los derechos de la infancia, siendo un hito la Convención de derechos del niño (1989). Las regulaciones emanadas hasta la actualidad son diversas y permiten múltiples interpretaciones sobre las responsabilidades que el Estado debería asumir para su cumplimiento logrando la institucionalización efectiva de la Educación desde el nacimiento. El nivel de garantía de este derecho es heterogéneo en diferentes partes del mundo, esta realidad amerita la realización de estudios que analicen el estado actual y sean un aporte para proyectar acciones regionales e interregionales en pos de una garantía real



de los derechos de niñas y niños. Esto incluye la promulgación de leyes específicas sobre Educación Infantil, propuestas curriculares específicas para Primera Infancia y su institucionalización en todas las regiones.



14 de julho 15.00-16.30h

1.1 Avaliação na Educação Infantil, formação contínua de professores e a relação com a qualificação dos contextos educativos - Juliana Correa Moreira; Cleonice Maria Tomazzetti

Este trabalho refere-se a pesquisa de mestrado desenvolvida em uma instituição pública de educação infantil do município de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil, a qual focalizou a temática da Avaliação na educação infantil e suas relações com as práticas pedagógicas e a qualidade dos contextos educativos para crianças de 0 a 3 anos. O estudo teve como objetivo compreender como se dão essas relações, considerando as orientações constantes nos documentos legais e na política educacional que norteiam o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil brasileiras, além de nos debruçarmos sobre o conhecimento produzido acerca da temática pelos pesquisadores da área. No campo educacional, a avaliação emerge como uma temática polêmica e controvertida, pois histórica e socialmente tem assumido um caráter de controle e padronização social. A multiplicidade de concepções e finalidades que permeiam este conceito dificulta o seu estudo e a sua própria definição, o que se torna ainda mais complexo quando nos voltamos para a etapa da Educação Infantil, dada as suas especificidades. Embora a avaliação na educação infantil tenha estado em evidência nas esferas política e acadêmica, a dimensão que envolve o acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças ainda é pouco discutida entre os professores que atuam diretamente nas instituições de atendimento à infância. A falta de clareza acerca deste tema, muitas vezes, leva a práticas equivocadas de avaliação, seguindo orientações e modelos utilizados nas outras etapas da Educação Básica, desconsiderando as peculiaridades que envolvem o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sobretudo quando nos referimos aos bebês e as crianças bem pequenas. A pesquisa foi realizada por meio de uma investigação-ação educacional com o grupo de professoras que atuavam junto às crianças menores de três (03) anos. Justificamos nossa escolha metodológica por acreditarmos que a investigação-ação se configura como uma modalidade investigativa que instrumentaliza os professores com um arcabouço teórico-prático para as necessárias transformações no campo educativo, constituindo uma comunidade investigativa onde todos são protagonistas na identificação e na solução dos problemas, bem como na (re)definição das práticas institucionais. Desta forma, o estudo se configurou como um processo de formação em contexto para todo o grupo de professoras, na medida em que abordou a temática da avaliação como uma prática reflexiva, diretamente relacionada à construção do currículo e à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. A vivência deste processo formativo assegurou às professoras um olhar diferente sobre a questão da avaliação e sobre sua própria prática. As reflexões suscitadas no decorrer da pesquisa vem impulsionando significativas transformações no contexto no qual se desenvolveu a investigação. Além disso, o conhecimento gerado neste



percurso investigativo foi compartilhado com outras escolas da rede municipal, por meio de reuniões e encontros formativos, qualificando as práticas avaliativas de outros contextos.



1.18 Contributos para uma análise organizacional das creches: a perspetiva dos diretores/ coordenadores - Carlos Pires; Filipa Fornelos; Inês Casimiro

No âmbito da investigação que tem por campo de inquirição a educação de infância é urgente a problematização das políticas e da organização da educação das crianças dos 0 aos 3 anos, tendo em conta: o enquadramento jurídico-normativo e os dispositivos de regulação a que são submetidas as respostas socioeducativas dirigidas àquele grupo etário; a sua exclusão do Sistema Educativo; a complementaridade ou a exclusividade entre a dimensão social e a educativa, a tensão entre o papel do Estado e o da sociedade na prestação de um serviço socioeducativo entre privado e público; a compatibilização entre a formação e a situação profissional dos/as educadores de infância. Nesta linha de argumentação, as organizações em que as crianças dos 0 aos 3 anos estão formalmente inseridas, são lugares de tradução, apropriação e recriação, mas, também, de observação e interpretação daquelas problemáticas, que importa conhecer em profundidade. É nesse sentido e propósito que, assente numa abordagem pelo campo da análise organizacional, emerge o presente estudo exploratório (ainda em desenvolvimento) sobre a especificidade da organização, gestão e liderança das organizações socioeducativas para as crianças dos 0 aos 3 anos, em que se pretende analisar a creche enquanto organização educativa, conhecer os modelos de gestão e liderança e contribuir para a definição e caracterização do perfil e do papel dos gestores daquelas organizações. A opção metodológica por um “olhar mesoanalítico” da creche (ou do estabelecimento em que está inserida), permite conhecer e compreender: atores (autonomia e lógicas de ação) e práticas; dimensões organizacionais; liderança e coordenação da ação; diversidade de interesses e de projetos; clima e cultura organizacional... A abordagem investigativa situa-se no plano analítico das “orientações para a ação organizacional” (Lima, 2001) e é orientada por uma focalização analítica do tipo interpretativo, centrada nas representações dos atores. Na presente comunicação procura-se dar conta do resultado de uma primeira parte do estudo (em desenvolvimento) focalizada no resultado da análise de um conjunto de duas dezenas de entrevistas semiestruturadas aplicadas por estudantes de mestrado em educação pré-escolar a diretores(as) técnicos/a ou coordenadores (ou cargo equivalente) da creche (ou da organização/ estabelecimento que integra a valência de creche) com e sem fins lucrativos, da área da Grande Lisboa. Destes “atores privilegiados” com um papel fundamental na caracterização e compreensão do objeto de análise, pretendeu-se conhecer e compreender as perspetivas sobre a situação sociopolítica da educação dos 0 aos 3 anos, analisar a natureza organizacional das creches e o seu funcionamento e as representações sobre as suas competências e funções no âmbito da organização e na relação com a equipa, as famílias e a comunidade



1.39 Avaliação e melhoria da qualidade em contexto de creche: um estudo com o programa Baby Effective Early Learning - Tânia Meireles Monteiro; Lois Blanco Ferradas; Sara Barros Araújo

O presente estudo pretende analisar o contributo do programa Baby Effective Early Learning (BEEL) (Bertram, Pascal & Saunders, 2013) na avaliação e melhoria da qualidade em contexto de creche. Esta intenção relaciona-se com a falta de investigação, em Portugal, acerca de programas especificamente concebidos para a avaliação e desenvolvimento da qualidade em contextos de educação e cuidados para crianças entre os 0 e 3 anos. O objetivo geral do estudo é o de melhorar a compreensão dos processos de avaliação e desenvolvimento da qualidade em contexto de creche, através da implementação do programa BEEL, considerando as suas diferentes fases (avaliação, construção de um plano de ação, melhoria e reflexão). Os objetivos específicos são os seguintes: (i) utilizar o programa BEEL na avaliação inicial das salas, nas dez dimensões da qualidade por este definidas; (ii) desenvolver um processo de formação em contexto adequado às necessidades do contexto educativo; (iii) avaliar e compreender os efeitos da implementação do programa, nas diferentes dimensões de qualidade. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de investigação-ação que envolve a equipa pedagógica da valência de creche de uma instituição localizada na cidade do Porto. Os instrumentos utilizados são aqueles que compõem o referencial BEEL, compreendendo instrumentos de observação do contexto e da experiência da criança. O estudo envolveu, numa primeira fase, a formação da investigadora e das educadoras no programa BEEL; compreende, em seguida, a fase de avaliação coparticipada (recolha da documentação da qualidade e elaboração do relatório de avaliação), a fase de elaboração de um plano de ação (prioridades de ação), um processo de formação em contexto (tendo em conta propostas pedagógicas de cariz construtivista) e, por fim, a reflexão sobre o impacto do processo desenvolvido. As implicações do estudo associam-se à possibilidade de adequação do BEEL ao contexto português e às vantagens de tornar disponível um programa que poderá influenciar favoravelmente a preparação dos profissionais em creche e a qualidade destes contextos.



1.17 Políticas Públicas e Formação Docente para a Educação Infantil no Brasil: uma análise das metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e as perspectivas de implementação do Plano Nacional (2014-2024) - Débora Teixeira de Mello

Mesmo antes de nascermos, um universo de relações compõe nossa história e é nesse vai-e-vem tão dialético da vida que vamos nos constituindo como sujeitos históricos e sociais, sendo a palavra um dos principais meios de interação entre as pessoas. A fala espontânea das crianças, que acontece na interação social e constitui uma base da construção do pensamento, é um grande desafio para a escuta do adulto, em especial numa sala de aula, para o/a professor (a). Segundo Cerqueira (2011), não podemos ignorar a relevância do contexto social e sua influência na constituição humana: “A escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo e isso envolve seu estado de sujeito completo e complexo”. Este artigo é parte da monografia “Cadê as palavras que estavam aqui? A escola Comeu! Escutando as crianças, o que elas podem revelar e ensinar”, como conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília – UnB, e tem como objetivo refletir sobre as narrativas espontâneas das crianças no cotidiano da educação infantil no sentido de contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica no tocante a importância de uma escuta respeitosa da criança como sujeito do seu espaço, tempo e sensibilidade. O referencial teórico parte das ideias de Vygotsky (2008), onde encontramos a força do social na formação do sujeito, bem como o poder da cultura, que permeados pela história contribuem de maneira determinante para a nossa constituição enquanto sujeitos históricos e sociais. Dialoga com Bakhtin (2010), Barbier (2002), Cerqueira (2011), Freinet (1997), Freire (1987, 1996, 1998, 2001, 2005) e Madalena Freire (2014) e a Poesia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002) e aconteceu numa escola pública do Distrito Federal, numa turma de Educação Infantil composta por 15 crianças: 8 meninos e 7 meninas, com foco nas narrativas espontâneas das crianças no cotidiano da escola. Os instrumentos utilizados para construção interpretativa foram as rodas de conversa, contação de histórias, desenho e brincadeiras registradas no diário de bordo, filmagens, fotografias e gravação de áudios das narrativas. A pesquisa revelou a importância da escuta sensível das narrativas espontâneas no mundo da Educação Infantil, pois elas contribuem para ressignificar propostas educacionais a partir das necessidades, potencialidades e interesses expressos pelas crianças, por meio das mais variadas linguagens. As crianças, não sendo meros destinatários ou depósitos de conteúdos, como aponta Freire (2001), de caladas, passaram a atuar como sujeitos do processo, firmando-se a escuta sensível e a palavra como instrumentos para o seu empoderamento, construção de identidades, autoestima, criticidade, arte, cultura e cidadania. As mudanças de comportamento/atitudes /olhares /leituras observadas mereceram nossa reflexão sobre as “verdades” instituídas pelos discursos e práticas conservadoras impostas, tão presentes na Educação Infantil.



15 de julho 11.30-13.00h

1.23 Entre o saber, o fazer e o poder na gestão da Educação Infantil municipal: a narrativa de uma experiência - Fabiana Oliveira Canavieira; Maria Eliana Alves Lima

Esta pesquisa problematiza como a Política Nacional de Educação Infantil orientada pelo Ministério da Educação (MEC), no Brasil, é implementada pelos municípios, discutindo a relação intergovernamental. Trata-se de uma investigação de viés narrativo-interpretativo, resultado da prática profissional exercida no âmbito da secretaria Municipal de Educação de São Luís-Maranhão. Nos últimos anos, pesquisas, programas e projetos foram propostos pelo MEC para expandir e ressignificar esse direito educacional, estendendo o atendimento à Educação Infantil e adoção de metodologias adequadas para essa faixa etária, assim como a ampliando o número de professores com formação específica em Educação Infantil. Todavia, os sistemas municipais gozam de autonomia para execução de suas responsabilidades e é assegurada legalmente às escolas a autonomia pedagógica, administrativa e financeira para autorganização das práticas pedagógicas e definição das estratégias de implementação das políticas públicas educacionais ofertadas aos sistemas de ensino pelo MEC. Em meio às discussões sobre o regime de colaboração e sobre a autonomia da gestão da escola tem-se a invisibilidade das peculiaridades locais. Buscou-se apreender as relações de poder entre as esferas políticas e o gestor da política de Educação Infantil em âmbito municipal, considerando ainda uma reflexão acerca do exercício da gestão, das relações de poder e do fazer educacional. A compreensão do processo de construção política e epistemológica da Educação Infantil brasileira durante os dois mandatos do governo Lula da Silva (2003 – 2010), relacionando-o ao contexto da política de Educação Infantil na cidade de São Luís-MA-Brasil serviu como elemento mediador do relato de experiência aqui apresentado, e, nesse constante processo reflexivo sobre o vivido, as autoras Pillotto e Voigt (2015), que abordam um aspecto teórico diferenciado ao exercício da gestão educacional, a importância do “conhecimento sensível” dão o tom do referencial teórico para o relato. A experiência de trabalho na Secretaria de Educação e, especialmente, na Superintendência de Educação Infantil de São Luís nos deixa com conclusões ainda em construção, uma vez que deslocou-nos do nosso eixo de percepção, nos levando a ponderar e refletir o exercício da gestão, das relações de poder e do fazer educacional por uma ótica até então desconhecida. Tais reflexões nos fazem ressaltar que a educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos continua sendo uma construção social e política, edificada cotidianamente, que precisa ser realizada nos diferentes espaços, âmbitos e, por diferentes agentes, nos quais nos propomos a continuar pesquisando e contribuindo por meio do trabalho técnico, afetivo e intelectual.



1.9 A importância do estágio em Gestão Educacional no curso de Pedagogia: reflexões sobre a prática desenvolvida no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas - Jusciney Carvalho Santana

Considerando o eixo proposto no II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância envolvendo o atual debate sobre Políticas, Currículo e Formas de Organização da Educação de Infância, o presente relato objetiva apresentar uma reflexão sobre a importância do eixo gestão educacional na formação do(a) pedagogo(a), considerando as principais fundamentações teórico-práticas a partir da execução do componente curricular Estágio Supervisionado, que faz parte da matriz curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Para atender aos propósitos, o relato diz respeito à supervisão desenvolvida na prática do referido estágio, no semestre letivo 2015.2, contando com a participação de 10 estudantes regularmente matriculadas, no 5º semestre e foi executado numa creche-escola denominada Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI, integrada à estrutura da UFAL, em sua sede na capital do estado, em Maceió. A metodologia adotada de abordagem qualitativa consistiu em atividades de análise documental, caracterização escolar, através de observações sobre a rotina de equipe de gestão na creche, realização de entrevistas com gestores, professores e pais das crianças, culminando com uma pesquisa-ação, mediante a efetivação de um projeto de intervenção desenhado pela equipe de estagiárias. Para fundamentar a prática, além da legislação pertinente (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia (2002/2015); Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996), Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e o Projeto Pedagógico do NDI (2012); também foram adotados dois livros na disciplina, considerados estratégicos para ampliar as relações entre teoria e prática dos discentes. O primeiro intitulado “A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci”, escrito por Giedre Sá (2011) e, o segundo, “Estágio na Licenciatura em Pedagogia: gestão educacional”, de autoria da pesquisadora Edna Cristina do Prado (2012). Dentre os principais resultados obtidos com esta experiência ressaltou: a) o aumento de visibilidade da creche no espaço universitário; b) a aproximação entre universidade e escola, e suas demandas diferenciadas num mesmo contexto institucional e c) o aprofundamento sobre o debate acerca da relevância da adequação de um projeto político pedagógico na educação infantil, com vistas à construção e estímulo à uma prática efetiva de gestão democrática e emancipadora.



1.14 Educação Infantil como nível obrigatório da educação básica: um olhar sobre as práticas educativas das professoras a partir da construção histórica de conceitos - Priscila de Sousa Barbosa; Dayane Kerly Borges Teixeira

Nesta breve reflexão, buscou-se conceituar os termos infância e educação infantil respeitando a construção histórica destes conceitos e discutindo sobre como ocorreu o processo de institucionalização nas creches e pré-escolas, quais eram os atendimentos oferecidos por elas e a obrigatoriedade da oferta e matrícula da educação infantil. Além dessas questões, buscou-se analisar as práticas educativas exercidas dos professores nas creches e pré - escolas que atendem ao público de 04 a 05 anos, respeitando a proposta pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 que propõe a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 04 anos nas escolas públicas municipais a partir de 2016. Mediante essas questões, levantou-se como problemática: De que forma os professores da educação infantil estão desenvolvendo suas práticas com crianças de 04 anos na Rede Municipal de São Luís. Para a análise, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa. Para subsídio teórico utilizou-se de leituras de estudiosos como Kramer (2003), Oliveira (2011), Ariés (2012), Kishimoto e Oliveira-Formosinho(2013) e a proposta de Brasil(2009). Para desenvolvimento da pesquisa contou-se como instrumento de coletas de dados optou-se por uma observação não participante e aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado. Como participantes da pesquisa, contou-se com 06 professoras que atuam em uma escola pública municipal de São Luís que atende a Educação Infantil. Como resultado, percebeu-se que algumas professoras não tem formação adequada para atuar neste nível da educação básica, que algumas não conheciam o conceito de infância e educação infantil tal como sua importância. As professoras demonstraram não saber sobre a proposta pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 quanto à obrigatoriedade da matrícula de crianças de 04 anos nas escolas públicas municipais a partir de 2016. Observou-se que as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras têm sido prejudicadas por conta da falta de materiais, inseguranças nas escolas, falta de comprometimento dos pais com assiduidade e permanência dos filhos na escola e falta de formação e cursos oferecidos pela secretaria de educação.



1.27 Ocultos e indeterminados: currículos da infância na Base Nacional Comum Curricular- perspectivas epistemológicas - Eliseu Riscaroli

A infância tem se constituído num campo de estudos, reflexões, debates, políticas públicas cujo objetivo é (re)elaborar, aplicar, avaliar as práticas relativas a esta fase da vida, seja na vida cotidiana, seja no campo escolar. O desafio é identificar que ou quais filosofias/epistemologias fundamentam a formação e ou o processo educacional dentro do sistema brasileiro. Vozes corentes defendem a não indicação e uma orientação filosófica específica, todavia, a análise dos documentos que orientam tal processo, seja do ministério, seja das universidades, mostram uma miscelânea de concepções epistemológicas que vão do tradicional ortodoxo ao liberalismo descomprometido. O presente texto se dedica em analisar como esta fase da escolarização/letramento tem sido tratada no currículo e agora na proposta em construção da base nacional comum curricular (BCCN) em curso no Brasil. Entre outros temas, as críticas à base em construção, estão a questão dos conteúdos regionais, da definição de metodologias acerca dos conteúdos, definição dos objetivos da aprendizagem, etc. Particularmente percebo o uso de conceitos da escola nova (Dewey) como experiência, num processo que se quer moderno, inovador. O que se percebe é que a falta de clareza filosófica-epistemológica na formação resulta numa prática desprovida de teoria, logo, toda e qualquer concepção se adequa, quando não, numa mesma escola diferentes professores adotam caminhos opostos no processo educacional. Mesmo quem propaga uma visão liberal ou mais liberdade no processo, desconhece o princípio de liberdade defendida por Kant que implica a moralidade. Os que defendem a experiência como estratégia de aprendizagem, desconhecem a fundamentação dada por Dewey, muito embora o sigam *'de fio a pavio'*, ignoram sua elaboração pedagógico-racional e as condições que o levaram a fazê-lo. Mas também se percebe uma infinidade de recortes de várias epistemologias no cotidiano da prática educativa dos docentes. Seria deficiência na formação? Falta de uma filosofia que defina o projeto da escola/universidade? Influência das mídias? Ou mero comodismo dos docentes no cotidiano da sala de aula?



1.8 Cultura institucional y formas de socialización en la Educación Inicial - Mariela Losso e Pablo Bulfon

La ponencia presenta los primeros avances en el proyecto de extensión universitaria “Cultura institucional y socialización política” Alternativas de formación junto a niñ@s y maestr@s en instituciones educativas de Río Negro” de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

La socialización política de niñ@s y maestr@s se labora en el seno de las organizaciones sociales por las que transitan a lo largo de la vida. La escuela, como institución central de realización de lo escolar, es una de las principales organizaciones que sobredeterminan la subjetividad. Por esta razón, es una de las coordenadas desde el cual localizar y observar los procesos de socialización política de l@s sujet@s.

Los enfoques que colocan la producción significativa de las prácticas escolares en el eje de sus construcciones teóricas, posibilitan esa mirada sobre lo político, entendiendo a este como una elaboración discursiva que produce sentido (Laclau & Mouffe, 1985, 2004) Entendemos que son los grupos y la vida de los grupos dentro de las organizaciones sociales los que llevan adelante la producción deseante y la consecución de los intereses de l@s sujet@s, proceso que es siempre una tarea de tod@s, en relación a los pares, a l@s Otr@s y las cosas. En este devenir de lo discursivo, la cultura institucional, y la cultura escolar como una singularidad, opera ofreciendo sentidos y significados que proveen anclajes en el juego de las identificaciones. Concomitante a esta perspectiva, la cultura escolar pasa a ser una sedimentación de prácticas (Viñao, 2002) que muestra las marcas que el poder deja en el cuerpo de lo institucional.

En el proyecto de referencia nos trazamos, como objetivo central, el conocimiento de las dinámicas institucionales, con énfasis en el modo en que se lleva a cabo la tarea escolar y su vinculación con los procesos de socialización infantil. Desde aquí, proyectamos espacios colectivos de lectura de estas formas de producción lo político. Con este conocimiento en ciernes, promovemos la formación colectiva de los extensionistas, haciendo hincapié en la reconstrucción teórico – metodológica de los saberes recuperados en las organizaciones escolares. En definitiva, se trata de un proceso formativo doble, que involucra al equipo de extensión como a las escuelas participantes.

La meta del proyecto “Cultura escolar y socialización política” es favorecer los procesos de formación de aproximadamente 90 personas (niños/as, docentes, integrantes de la comunidad), en un período de dos años concretando las tareas de extensión previstas para las diferentes etapas.



La ponencia desarrolla en su primera parte la producción teórico –práctica sobre las configuraciones culturales de las instituciones, elaborada junto a profesor@s de distintos niveles educativos. En una segunda instancia se plantea la relación entre éstas y la vida social de las infancias en las instituciones estudiadas. Finalmente se sistematizan los datos empíricos sobre las producciones colectivas de extensionistas, docentes y niñ@s de las escuelas participantes de diferentes localidades de la provincia de Río Negro, Argentina.



1.37 Projeto Globetrotter - Escolas e Comunidades Alternativas no Mundo: Em viagem através de 15 países, em busca de Lugares Encantados da Infância - Simone Cristina André da Costa

E se, da escola não fizessem parte, necessariamente, quatro paredes, mesas, cadeiras e janelas? E se, mesmo havendo salas, não houvesse paredes entre as mesmas e estas fossem aulas abertas sem divisões? E se, do currículo escolar fizesse parte saltar na lama, construir casas nas árvores, lanchar sentados em troncos de madeira, escutar contos dentro de cabanas de ramos de árvores construídas pelas próprias crianças ou brincar espontaneamente debaixo de céu livre? E se, as crianças pudessem escolher quando aprender e o que aprender, em grupos de trabalho de meninos e meninas de idades diferentes? E se, não houvesse livros nem testes na escola? E se, as crianças pudessem “construir” os seus próprios livros de aprendizagem? E se, aprender o alfabeto se pudesse fazer, escrevendo no ar? E se, as crianças pudessem dormir ao ar livre no Jardim-de-infância, na hora de descanso? E se, brincar, independentemente das condições do tempo, fosse possível sempre ao ar livre? E se, a vida e a educação passassem a ser encaradas como percursos de autoeducação constante em vez de processos de avaliação quantitativa constante? E se, aprender matemática se pudesse fazer saltando à corda ou tricotando com as mãos, sem agulhas? E se, a Escola pudesse ser “Livre”? E se, o Yoga ou a meditação Mindfulness fossem parte da escola? E se, a nossa casa pudesse ser a nossa própria escola? E se, aprender se pudesse fazer viajando pelo Mundo?” O Projeto Globetrotter pretendeu responder a estas perguntas, numa fase inicial, desenvolvendo, conhecimentos de várias metodologias pedagógicas, através de uma viagem de pesquisa presencial e entrevista entre os anos de 2006 a 2015, através de 15 países diferentes, recolhendo impressões fotográficas e recolhendo dados para análise qualitativa de 33 projetos sobre Projetos Educativos Alternativos, como por exemplo: Jardins-de-infância que se desenvolvem inteiramente na floresta, que são os chamados Waldkindergarten ou Forest Schools, assim como outros projetos como os Camphills, a Pedagogia Sócio Curativa, entre outros, que se desenvolvem na linha de orientação Waldorf e Antroposófica; Escolas e Jardins-de-infância que se desenvolvem no âmbito da Pedagogia de Maria Montessori; Ecoaldeias, como também outros, que revelaram promover a criatividade e o respeito pelo desenvolvimento integral do Ser Humano, assim como o respeito pela Terra e pela Natureza e que fomentam, desta forma, uma educação livre, sustentável e mais holística. Os objetivos do projeto passaram por criar, através dos conhecimentos adquiridos, uma plataforma de partilha e de trabalho transversal em educação integral em Portugal, na primeira infância, partilhando a experiência das visitas e os dados recolhidos nos vários países, através de palestras, exposições fotográficas e documental vídeo, em várias localidades, no sentido de contribuir para a “re-imaginação” de um novo modelo de educação. O feedback obtido durante esses mesmos eventos, até ao momento, revelou a crescente necessidade sentida, quer por parte de professores, pais,



terapeutas e participantes, de “re-imaginar” a educação de forma transversal, por forma a incluir conceitos e práticas, que puderam ser vividas e transmitidas, durante a viagem e pesquisa com o Projeto Globetrotter.



15 de julho 11.30-13.00h

1.10 Currículo na Educação Infantil: aspectos teóricos, legais e políticos - Dária Aparecida de Jesus Carvalho; Elizangela Alves Carvalho

Acreditamos que compreender e analisar os aspectos a cerca do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998 (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2009 (DCNEI) e seus determinantes é de total relevância, tendo em vista que essa etapa escolar é pouco analisada e discutida, mesmo sendo considerada o alicerce da vida escolar. Rosemberg (1994), “chama a atenção para a necessária discussão sobre as políticas desencadeadas no âmbito da educação infantil”. Essa pesquisa tem por finalidade revisitar teoricamente o (RCNEI) e as (DCNEI), bem como o contexto sociopolítico no qual esses documentos foram concebidos, considerando que os mesmos se apresentam como propostas curriculares para Educação Infantil se configurando como uma proposta hegemônica para muitos profissionais que trabalham com crianças de 0 a 5 anos. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica onde dialogamos com autores como Oliveira (2010, 2012), Marsiglia (2011), Arce (2001) e Saviani (2013) e Faria & Palhares (2007) no intuito de pensar um currículo para a Educação Infantil considerando a realidade socioeconômica na qual a criança esta inserida. De forma preliminar, identifica-se um reconhecimento legal e teórico da Educação Infantil em âmbito nacional, no entanto ainda se apresenta como desafio, garantir acesso a todas as crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escola com ações educativas próprias e apropriadas com qualidade. Atualmente, falar em educação infantil no Brasil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 88 (CF), do Estatuto da Criança e do Adolescente de 90 (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB). Nessa perspectiva, concluímos que é preciso compreender a lógica em que se estrutura a produção e elaboração desse documento direcionado a Educação Infantil, para entender os desdobramentos das relações alienadas que se desenvolvem nessas instituições, tendo em vista a possibilidade de (re) significação do currículo nessa etapa escolar, pois como afirma Oliveira (2010) ao se referir à inclusão de creches e pré-escolas na educação básica, “necessita de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico realizado ao longo destas, sem impor o modelo de uma etapa à outra”. Nesse sentido o que se coloca como desafio para Educação Infantil é assegurar o acesso a todas as crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas vinculado a uma proposta pedagógica organizada e planejada para cada faixa etária.



1.13 Apontamentos sobre uma escola católica na cidade do Rio de Janeiro: um diálogo decolonial com o currículo - Rafaela Araújo Reis

Analisando nesta investigação as práticas pedagógicas baseadas em uma escolarização precoce das crianças na instituição de ensino católica que atende a uma elite econômica da cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é a discussão de uma ressignificação do currículo sendo privilegiado o diálogo na perspectiva educacional da decolonização, libertação e humanização refletindo de maneira coerente esta abordagem nas práticas docentes. A metodologia escolhida é a pesquisa etnográfica que se baseia nas minhas observações dentro das escolas como professora pesquisadora. Essa estrutura escolar marcada pelo conteudismo contribui para a escassez dos tempos e espaços da brincadeira e ludicidade colocando como secundárias as perspectivas ligadas a criatividade, imaginação e liberdade nas infâncias. Esses questionamentos foram suscitados a partir das observações do funcionamento da referida instituição de educação infantil por mais de quatro anos como docente. Durante esse percurso, inserida no perfil de instituição escolar já exposto, tornou-se clara a constatação de que uma parte significativa do tempo diário de crianças e docentes se dá na escola e esta estrutura prioriza, de forma insuficiente, os espaços e tempos da brincadeira e criatividade, porém, a mesma privilegia o tradicionalismo e o tecnicismo nas práticas pedagógicas e curriculares. Nesse contexto específico de uma instituição de ensino católica, nos deparamos com perspectivas de currículos eurocêntricos e verticais que guiam as práticas pedagógicas exercidas pelos docentes ocultando o diálogo com os sujeitos pertencentes ao corpo educativo desse cotidiano – as crianças. Sob essa orientação, as análises evidenciam a perspectiva pós-crítica de currículo entendendo com Arroyo (2012) este campo como *território de disputas* conceituais e políticas. Outro diálogo também presente encontra-se com Walsh (2013) e Miranda (2013) em quem a *decolonialidade* encontra-se como temática insurgente e essencial neste mesmo âmbito - o currículo. Com Freire (2014), discutimos a perspectiva de *conscientização* acreditando que a partir desta podemos educar - e educar-se – para a transformação social. E na especificidade das infâncias o encontro epistêmico acontece com Kramer (2001), Rego (2012), Borba (2005) e Guimarães (2008) autoras que discutem a importância dos *tempos e espaços do brincar* valorizando a primeira infância como fase crucial para/na formação do caráter, da personalidade e da identidade dos sujeitos. Compreendendo o contexto educacional, cultural e social do Brasil, marcado, historicamente, por uma conjuntura de (des) colonização reflito sobre a prática educacional em questão e enxergo como insurgente Pedagogias Decoloniais no âmbito escolar para que possam se tornar possíveis outras maneiras de pensar, ser, saber, existir e viver-com.



1.16 O currículo para a Educação Infantil: visibilidade para as crianças de zero a três anos de idade - Patrícia dos Santos Zwetsch; Jucemara Antunes; Rosane Carneiro Sarturi

O presente estudo faz parte de uma pesquisa que está em andamento no Programa de Pós-graduação, em nível de Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Está vinculado ao projeto intitulado “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades” desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Elos e conta com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, edital de 2012. Apresenta como objetivo analisar as concepções de educação infantil e currículo, tendo como foco principal as crianças de zero a três anos, considerando as políticas públicas que orientam a construção da proposta pedagógica da primeira etapa da educação básica e como estas estão repercutindo na visibilidade do atendimento nas creches do município de Santa Maria – Rio Grande do Sul- RS. A metodologia utilizada pautou-se em uma abordagem quanti-qualitativa, do tipo documental e bibliográfica. A produção dos dados realizou-se através dos dados estatísticos educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e por meio da análise de algumas políticas públicas, que destacam a concepção de currículo, para a primeira etapa da educação básica. Utilizou-se como referenciais teóricos os estudos de Corsaro (2011), Cohn (2005), Kramer (2016), Oliveira (2015), Sanches (2003) entre outros. No decorrer da história da educação infantil (EI), principalmente as creches, passaram por grandes avanços, deixando de apresentar um caráter exclusivamente assistencialista. Diante disso, estas instituições começaram a possuir a educação como foco principal e não mais somente o cuidado. Portanto, evidencia-se a necessidade das crianças de zero a três anos de idade tenham visibilidade, que não seja de modo subjetivo como atualmente elas são percebidas nas políticas públicas e nos currículos das instituições, e na garantia de vagas de acesso, já que a EI para as crianças de zero a três é um direito social, mas não obrigatória, conforme as políticas públicas vigentes no Brasil.



1.12 Um referencial de educação para os Media na educação pré-escolar - Sara Pereira; Manuel Pinto

Constitui hoje um dado incontornável a intensa presença dos media na vida quotidiana das famílias e das crianças, desde muito tenra idade. Naquilo que pode considerar-se uma efetiva ecologia cultural e simbólica, as crianças constituem-se ao mesmo tempo como target e como atoras, no que toca a tecnologias e aos modos de narrar e representar o mundo e a vida. Ainda que o livro ilustrado e a televisão assumam, sobretudo na idade do pré-escolar e de modos socialmente assimétricos, uma centralidade evidente, do ponto de vista das práticas de consumo, também nesses segmentos o uso da internet, através de tablets e smartphones, lhes permite ter cada vez maior acesso a histórias, jogos e outros tipos de conteúdos e de trocas comunicativas. A ideia dos media como significativa agência de socialização infantil, que outros trabalhos dos autores deste texto e de outros investigadores sublinharam, sobretudo em face da análise da presença televisiva no dia a dia das crianças e nas formas de mediação na família, não parece ter perdido pertinência e, pelo contrário, tem-se vindo a sofisticar e diversificar. Especialmente ao longo da primeira década deste século, foi ganhando evidência empírica o fenómeno de uma geração que nasceu e cresceu no novo ambiente das tecnologias e redes de comunicação. Vários autores procuraram exprimir o que diferenciava esse grupo de idade e os seus comportamentos e vivências em ambiente digital. Nesse quadro surgiram designações que têm vindo a fazer o seu curso, tais como Net generation (Tapscott, 1998), Millennials (Howe and Strauss, 2000), Digital Natives (Prensky, 2001) ou simplesmente Digital Generation (Monereo, 2004), entre outras. “Nativos digitais” foi aquela que mais se difundiu, gerando por vezes a ideia no senso comum de que a familiaridade com o manuseio fácil das ferramentas digitais lhes conferia uma supremacia relativamente aos ‘imigrantes digitais’, aos adultos e mesmo aos educadores. Na verdade, a comunicação e a expressão, além de competências de falar, escutar e interpretar adequadamente, configuram direitos humanos fundamentais, consignados na Convenção dos Direitos da Criança. Do mesmo modo, aprender a relacionar-se e a reconhecer o lugar e dignidade do outro; a usar as informações e conhecimentos de forma significativa e pertinente; e a participar de forma ativa e esclarecida nas circunstâncias da vida quotidiana são capacidades que as ferramentas analógicas e digitais podem ajudar a desenvolver, mas que não resolvem de per si, sem processos e conteúdos educativos intencionalizados. É neste quadro que esta comunicação propõe dar a conhecer os pressupostos, génese, desenvolvimento e alcance para a educação pré-escolar, do Referencial de Educação para os Media, recentemente elaborado pela Universidade do Minho e aprovado pelo Ministério da Educação, que visa inscrever a nova ecologia comunicacional e mediática das crianças como matéria de currículo educativo, como recurso pedagógico e como oportunidade para promover a livre expressão das opiniões e ideias das crianças. Tal formação, como desde 1982, com a Declaração de Grünwald, a Unesco vem defendendo, deve começar o mais cedo possível e prolongar-se ao longo da vida.



1.31 A construção articulada do saber: uma perspectiva holística do currículo em educação de infância - Luís Alberto Ribeiro

A organização do currículo na educação pré-escolar em Portugal, desde 1997 que tem assumido um modelo específico, baseado em áreas do conhecimento, uma variante do modelo disciplinar que sofreu um aprofundamento com a atual versão das OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) em fase de discussão pública. Este modelo presente nas OCEPE rompeu com modelos de organização curricular mais comuns na educação de infância até então, centrados na criança, que privilegiavam mais o desenvolvimento individual e menos as aprendizagens ligadas à herança cultural comum. Por outro lado, a massificação da educação pré-escolar e a integração dos jardins-de-infância da rede pública em territórios educativos e unidades organizacionais com outros ciclos do ensino básico, veio colocar na ordem do dia a questão da articulação das aprendizagens entre a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico e a importância das aprendizagens socialmente relevantes. Partindo da compreensão dos dois modelos de organização curricular referidos, das suas características mais marcantes, nomeadamente vantagens e desvantagens do ponto de vista das aprendizagens, e de como se articulam com o currículo do ensino básico, e desocultando os princípios da construção articulada do saber, o autor procura, através de exemplos da prática pedagógica, explicitar como se pode operacionalizar uma perspectiva holística do currículo através da construção articulada do saber, centrado na promoção de conhecimento estruturado e socialmente relevante, no princípio dum continuum curricular e de aprendizagem ao longo da vida, garantindo, simultaneamente, o jardim-de-infância como espaço de felicidade e garante da igualdade de oportunidades e do sucesso escolar e a motivação das crianças como elemento central da aprendizagem.



1.36 Contextos educacionais na primeira infância – Papéis e atores – Lúcia Cunha e Fernando Pereira

Tomamos neste trabalho como problema central a forma como na sociedade atual estamos a preparar as nossas crianças para o futuro. Preocupa-nos a forma como está a ser promovido o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças e como reescrever o papel dos pais/encarregados de educação da escola e outros atores educativos. Teremos presente ainda questões relativas à psicologia do desenvolvimento e educação das crianças, e à forma como a animação Sociocultural na infância poderá contribuir para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. Tentaremos enquadrar estas questões no contexto social atual, marcado por locais e processos de socialização muito diversificados que, simultaneamente, são fator e consequência da plasticidade das identidades (Mendes, 2001), como é próprio da reflexibilidade da pós-modernidade na conceção de Beck, Giddens e Lash (2000).

Procuramos apurar de que forma os pais/encarregados de educação percecionam o seu papel na educação dos filhos, bem como o seu grau de satisfação com o tempo útil que têm disponibilizado para a educação dos filhos.

Em termos metodológicos, realizamos um estudo exploratório baseado num inquérito com pais/encarregados de educação com filhos/educandos com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. No momento estamos a finalizar a aplicação de inquéritos e iniciar a análise de conteúdo, assim os resultados apresentados são preliminares.

Procuramos aferir os seguintes aspetos: tempo que as crianças passam na escola e à conformidade dos pais com essa situação; o nível de responsabilidade atribuída, na perspetiva dos pais, à escola e aos pais em alguns aspetos educativos; preocupações dos pais relativamente à educação dos filhos, concretamente a sua satisfação com o processo educativo e articulação deste processo escola-casa.

Relativamente ao tempo que as crianças passam na escola e à conformidade dos pais com essa situação, os resultados apontam para quando o número de horas que as crianças passam na escola aumenta, os pais demonstram que esta realidade não corresponde ao desejado que seria passar mais tempo com os filhos. Na maioria dos casos isto é explicado por razões laborais, mas nem sempre é essa a justificação. Verificamos também que alguns pais apontam que as turmas (número de meninos nas salas) são maiores que o desejável, sendo preferível diminuir o rácio de educadores/educandos para valores próximos da dezena.

No que respeita à responsabilidade no processo educativo, os resultados apontam essencialmente para o reconhecimento do seu papel, fundamental na educação dos filhos e atribuindo-se o maior peso da



responsabilidade. Quanto às preocupações dos pais com educação, são levantadas questões relativas a recursos humanos, nomeadamente o número de elementos da equipa pedagógica. Em termos de articulação do processo educativo escola/família sugerem-se estratégias de comunicação e reconhecida a continuidade entre casa-escola como é amplamente sugerido pela literatura científica sobre o tema.



15 de julho 14.30-16.00h

1.38 A rotina de uma sala de Educação Infantil no contexto de uma pedagogia tradicional - Kátia Cristina Fernandes e Silva; Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Este artigo descreve e analisa a rotina de uma professora de Educação Infantil que trabalha com crianças de 5 anos de idade em uma instituição que apresenta proposta pedagógica subsidiada por uma pedagogia tradicional. Seus resultados integram uma pesquisa maior que visou analisar as concepções de crianças de pré-escola acerca das características de uma boa professora de Educação Infantil em Instituições com Propostas Pedagógicas distintas. A reflexão sobre a pedagogia tradicional foi subsidiada, principalmente, pelos estudos de Oliveira-Formosinho, Ksishimoto e Pinazza (2007 e 2008) que a caracterizam como transmissiva e centralizada em um processo de simplificação e aceleração das aprendizagens através da escolha unidirecional realizada pelo professor que tem a função de dar informações, prescrever objetivos e tarefas, reforçar conteúdos e avaliar produtos. Neste contexto, as práticas educativas são regularizadas, controladas e desligadas da interação e o papel da criança é discriminar estímulos exteriores, evitar erros e assumir função de respondente. Os dados da investigação foram construídos, sobretudo, por meio de sete sessões de observação com duração de quatro horas entre os meses de fevereiro e março de 2012. Os registros revelaram que a postura das profissionais parecem não considerar as crianças no processo de participação das decisões, formação de pares e ampliação das aprendizagens. As atividades diárias estavam centradas na figura da professora e eram em número reduzido. As crianças não tinham direito de escolher espaços, materiais e brincadeiras, por conseguinte, eram forçadas a longos períodos de espera, tanto coletivos como individuais, aproximadamente, duas horas no total das quatro horas diárias que permaneciam na instituição. As ações pedagógicas dos adultos se configuravam por uma Pedagogia Tradicional, pois dentre as características desse modelo verificou-se uma rotina rígida, de pouca flexibilidade e protagonizada pelos adultos. Refletir sobre a pedagogia da transmissão que emerge das observações da rotina de uma sala de Educação Infantil poderá ser bastante útil no processo de melhoramento da qualidade da educação oferecida às crianças cujo objetivo é a promoção do seu desenvolvimento integral.



1.22 O Currículo Regional na Educação Pré-Escolar - Análise de um ensaio realizado em contexto de Estágio - Andreia Moniz; Isabel Condessa

No âmbito de um estágio profissional realizado em Educação Pré-escolar analisámos o valor da promoção de atividades de cunho regional açoriano no processo educativo, recorrendo a práticas lúdicas, transversais e interdisciplinar de modo melhor motivar a criança para aprender. Esta foi uma experiência relevante já que os educadores de infância da escola, que afirmam que as suas crianças manifestam interesse por atividades regionais. Para Caires (2001:p15) o estágio deverá ser um “...marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional” garantindo a realização de vivências significativas e próximas da realidade. O objetivo desta nossa comunicação é relatar e analisar algumas das atividades realizadas para implementação da nossa temática de relatório de estágio, isto é, a valorização do património cultural através de práticas pedagógicas que obedecem ao currículo regional, desenvolvido por Alonso et al. (2011) e implementado pela maioria dos docentes nas escolas açorianas. No que diz respeito a metodologia, esta análise será qualitativa e será confrontada com alguns momentos de reflexão da estagiária e testemunhos das 3 educadoras de Infância da escola do estágio, uma escola pública localizada em meio urbano, Assim, através de uma seleção de atividades a propor na prática pedagógica em contexto de educação pré-escolar propusemo-nos incutir nas crianças da nossa sala de estágio (n=16) hábitos, atitudes e valores conducentes à valorização do património cultural. Ao promover o conhecimento da história da região e dos seus hábitos de uma forma lúdica, desenvolvemos competências em variadas dimensões, com realce para as áreas de Expressão e Comunicação e Formação Pessoal e Social.

O acréscimo destas atividades não se ficou só pelo momento de intervenção na sala. Pelo contrário, tais atividades extravasaram para o recreio escolar, onde foram desenvolvidas pelas crianças de forma autónoma, demonstrando que tais atividades podem ser ampliadas noutros contextos e ajudam à construção da identidade da identidade cultural, individual e coletiva. (Condessa, 2012). Podemos concluir, de uma forma não generalizável, que: na escola do estágio a maioria dos educadores reconhece a importância da valorização do património cultural na Educação Básica; a estagiária nem sempre conseguiu desenvolver atividades de prática pedagógica no âmbito da valorização do património cultural; as atividades desenvolvidas e selecionadas para serem alvo de reflexão, inscreveram-se sobretudo no domínio das expressões e formação pessoal; em qualquer das atividades organizadas – desde a de comunicação oral até à motricidade fina, todas as crianças participaram com empenho e motivação.



1.21 Contributos do Projeto PROCUR para a Educação de Infância: O valor da integração curricular - Cidália Alves; Luísa Alonso

Problematizando as questões do papel da criança na organização pedagógica e curricular e da formação docente, particularmente na Educação de Infância, apresentamos uma investigação que, inserida num projeto de doutoramento, teve como objeto de estudo um Projeto iniciado, nos anos noventa do século XX, na formação de educadores/professores na Universidade do Minho e que, desde então, se tem adaptado e contribuído para as políticas educativas e formativas e para as práticas pedagógicas, privilegiando sempre os seus princípios construtivistas, ecológicos e socio-críticos em que o constructo de integração assume centralidade. Falamos do *PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social*, cujo contributo para se repensar, entre outros aspetos, o papel da criança, as formas de organização pedagógica e a formação docente se demonstrou ao longo dos últimos anos, atravessando várias fases e incidindo em diversos contextos, nos quais a Educação de Infância assume particular evidência.

Este estudo de caso, com uma abordagem de investigação histórica, assente no objetivo de analisar, compreender e perspetivar este Movimento enquanto Modelo de inovação educativa e formativa em Portugal, apresenta uma relação dialógica entre o legado documental que foi sendo produzido nas várias fases e contextos de desenvolvimento e o legado vivo transportado pelos testemunhos diretos dos participantes no Projeto. Triangulando a revisão da literatura, realizada em vários tipos de fontes – primárias, secundárias e complementares –, com a realização de entrevistas individuais e grupais aos participantes, traçamos uma análise diacrónica e existencial sobre o Projeto. Especial destaque nos merecem, neste momento, a análise de Projetos Curriculares Integrados desenvolvidos em contextos de Educação de Infância e as entrevistas realizadas a educadores, que demonstram o valor e o contributo da integração curricular para a inovação neste contexto. Os resultados da investigação apontam para a atualidade e pertinência do PROCUR ao se perpetuarem no tempo alguns obstáculos que no início do Projeto se evidenciavam, nomeadamente as questões da fragmentação do conhecimento e da distinção demarcada entre teoria e prática, visíveis ao nível das práticas pedagógicas de educadores e professores, mas também na organização da própria formação profissional docente.



1.26 O processo de aprendizagem em grupos heterogéneos - Ana Mendonça Ferreira da Silva;

Maria Assunção Folque

O trabalho desenvolvido no contexto da Prática de Ensino Supervisionada em creche e jardim de infância teve como objetivo compreender o processo de aprendizagem em grupos com heterogeneidade etária e contribuir para uma reflexão pedagógica sobre a constituição dos grupos de creche e de jardim-de-infância enquanto elemento estruturante das interações e experiências de aprendizagem. Os pressupostos teóricos que orientaram este trabalho sustentam-se na perspetiva sócio histórica de Vygotsky, tomando especial relevância o conceito de zona de desenvolvimento potencial (ZDP), a qual destaca a importância das interações da criança com os outros mais competentes, adultos ou crianças. 2 Congregam-se igualmente os contributos de alguns autores e estudos que se debruçam sobre a temática da heterogeneidade etária nos grupos escolares (Katz & Chard, 2009; Katz, 1995; 1998), bem como a contribuição da interação entre crianças de diferentes idades na educação (Dias e Bhering, 2005; Werle e Bellochio, 2012), referindo o papel do educador enquanto promotor das interações entre crianças de diferentes idades e a perspetiva dos modelos curriculares e das OCEPE relativamente a esta temática. O trabalho desenvolvido insere-se na perspetiva de investigação-ação na medida em que se propunha conhecer e analisar o processo de aprendizagem das crianças em contexto de creche e jardim de infância com especial enfoque nos processos que implicavam a interação entre crianças de diversas idades, e a partir desta análise contribuir para se qualificar a ação educativa. Utilizou-se como instrumentos de recolha de dados o registo e análise de situações observadas na prática (notas de campo e reflexões semanais) e a aplicação de questionários à comunidade educativa. A análise dos questionários revelaram existir uma grande predisposição para o trabalho com grupos heterogéneos por parte da comunidade educativa que considera esta forma de organização como um benefício para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Baseando-nos nos dados obtidos através da observação e registo no contexto de creche e de jardim de infância, constatamos que o facto de um grupo de crianças ser constituído por crianças de diferentes idades acaba por ser uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças: para as crianças mais velhas que adquirem o sentido de preocupação para com o outro, sentido de cooperação e interajuda; para as crianças mais novas que tem oportunidade de desenvolver competências e conhecimentos através da observação e imitação, ajuda, apoio, colaboração e tutoria de outras crianças que já adquiriram as competências para as novas situações. Apesar das vantagens evidenciadas, é importante referir que a organização dos grupos em grupos heterogéneos em termos etários exige alguma dedicação e reflexão constante por parte do educador, pois esta organização exige uma diferenciação em relação à constituição dos grupos nos diversos momentos da rotina diária, de forma a conseguirem respeitar as necessidades de todas as crianças. 3 Através da realização deste trabalho acreditamos que a organização do grupo em grupos heterogéneos em termos de faixa etária constituiu uma proposta pedagógica em prol de uma educação de qualidade.



1.28 Aprendizagens e Projetos na Educação de Infância: “Sonhar, Aprender e Ser” - Sara Ribeiro; Lurdes Carvalho

Centrando-se numa das valências da Prática de Ensino Supervisionada, esta comunicação apresenta o Trabalho de Projeto desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, com o propósito de evidenciar a construção do conhecimento e a integração do currículo na realidade contextual das crianças. Este estudo sustentou-se na metodologia de investigação-ação, que decorreu através de um processo em espiral, circular e contínuo, constituído pela observação, planificação, ação e reflexão. O objetivo principal do estudo foi refletir sobre as aprendizagens construídas pelas crianças ao longo do desenvolvimento de projetos, mas, também averiguar como estas metodologias e experiências contribuem para a formação e desenvolvimento profissional do futuro educador refletindo sobre as práticas com a vista à melhoria. Foi pretendido, acima de tudo, estudar o ambiente onde a criança e o profissional da educação sonham, aprendem e são agentes ativos nos seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. O trabalho de projeto proporcionou momentos onde as crianças podem *sonhar, aprender e ser* enquanto agentes ativos durante o seu processo de aprendizagem, para além de ser um contributo para a mudança, provocando o confronto de ideias e de práticas que leva a escola a mudar. É um importante contributo para uma escola ativa, inserida na realidade e aberta à inovação. Ao trabalho de projeto está inerente uma nova forma de aprender em que a prática cria vontade de agir e de refletir. Uma aprendizagem constante com o novo saber que envolve aventura, que parte à descoberta e se arrisca em situações difíceis de gerir, em incertezas, na revisão e procura de novos valores. Cria-se uma nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais. Nesta perspetiva, a criança constrói o seu próprio saber, tem um papel ativo, projeta-se para o futuro, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, e torna-se mais capaz de intervir socialmente. Durante todo este processo, as crianças contam com a orientação e mediação do estudante futuro educador, que tem como papel intensificar e maximizar o seu envolvimento e processo de aprendizagem. Tendo em conta a análise dos resultados observados, considera-se que este projeto de investigação e intervenção proporcionou momentos de desenvolvimento de competências pessoais e relacionais das crianças. Através de propostas construtivistas, significativas e ecológicas estas vivenciaram experiências onde sonharam, aprenderam e foram um ser que possui um saber pessoal e único, valorizando esses saberes com base nas novas aprendizagens adquiridas. Em suma, considera-se que o trabalho por projetos poderá ser um contributo para a inovação em contextos de educação pré-escolar, provocando o confronto de ideias e de práticas que leva a escola a mudar e a criar espaços inovadores e abertos para o crescimento e desenvolvimento das crianças e das suas aprendizagens.



EIXO 2 - FORMAÇÃO E IDENTIDADES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Coordenação: Lenira Haddad (Universidade Federal de Alagoas, Brasil); Teresa Sarmiento (Universidade do Minho, Portugal)

A formação docente, encarada como um continuum que inclui a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da vida é uma questão de renovada atualidade, tendo em conta, por exemplo, as mudanças associadas ao processo de Bolonha, em Portugal e demais países da Europa, e à Base Nacional Comum Curricular, no Brasil. A literatura tem chamado a atenção para a influência que a formação docente tem na educação e no bem-estar das crianças, pelo que importa debater questões como: que concepções de profissionalidade/profissionalização e de identidade profissional docente estão presentes nas políticas, nos currículos e nas práticas de formação dos/as educadores/as de infância e no quotidiano profissional? Que perspectivas, tensões e desafios se colocam à formação e ao desenvolvimento dos profissionais de educação de infância? Como estão a ser (re)construídas as suas identidades profissionais, em diferentes contextos de trabalho (creche, jardim de infância / pré-escola e outros)?



14 de julho 15.00-16.30h

2.31 A formação lúdica dos educadores da infância em um curso de Pedagogia - Waleria Fortes de Oliveira

O presente trabalho tem por objetivo discutir a formação lúdica de educadores da infância em Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Organizado a partir de estudo de caso (ARAÚJO, 2008), originou-se do questionamento: como formar, no curso de Pedagogia, educadores da infância lúdicos? Para tanto, foram realizados aprofundamentos teórico-reflexivos que nos possibilitassem conhecer quais entendimentos têm os pedagogos acerca de sua formação lúdica. Entrevistamos dois educadores que concluíram, em setembro de 2015, o referido Curso de Pedagogia. Ainda, utilizamos os relatos escritos dos seus trabalhos de conclusão de curso nos quais documentaram suas trajetórias lúdico-brincantes. Embora esta formação lúdica tenha sido alicerçada durante o período de cinco anos em que estiveram frequentando o Curso de Pedagogia, encontramos indícios de que esta trajetória iniciou antes desta decisão pela escolha do curso e ingresso na universidade, por influência de professores que vivenciavam e discutiam a ludicidade nos cursos de aperfeiçoamento profissional e, também, por trabalharem com crianças em escolas de educação infantil. Todavia, os entrevistados buscaram no Curso de Pedagogia a formação teórico-prática necessária para inserir a ludicidade entre as crianças. Foi possível constatar que, durante o curso, para além de teorizar e discutir sobre ludicidade, eram necessárias as vivências lúdicas com os professores do Curso de Pedagogia, que constituem um diferencial nesta “formação de educadores lúdicos” (FORTUNA, 2005, 2011). Os relatos sugeriram que, durante o Curso de Pedagogia, a formação lúdica esteve presente somente em sete disciplinas, o que consideraram insuficiente para a formação de um educador da infância. Nessa busca por uma formação teórico-prática em ludicidade, adentraram, através de projetos de extensão universitária, em escolas públicas. Em um destes, além de criarem a ludoteca em uma escola pública para crianças, em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, passaram a interagir ludicamente com elas, tendo sido esta a experiência mais transformadora, a qual fortaleceu as opções desses pedagogos pela educação lúdica (ALMEIDA, 1998). Em seus relatos orais e escritos, afirmaram que foi através da formação realizada durante cinco anos, como integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Criançar, que tornarem-se “brincantes”, denominação dos integrantes do grupo, já que estudavam teoricamente o que vivenciavam na prática com as crianças nas escolas. Destacaram, ainda, a participação, durante três anos, em cursos de formação de educadores lúdicos, promovidos pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar de Santa Maria – formação que esperavam encontrar na universidade, mas que foi pouco ofertada. Ao final, concluímos que, para além de ações de extensão universitária, onde ambos vivenciaram a formação lúdica, é necessário a ampliação de reflexões sobre o



currículo, com aprofundamento da ludicidade em termos de oferta de disciplinas e oportunidade de conviverem com crianças. É preciso, segundo Fortuna (2012, p. 9), a oferta de “múltiplas experiências formativas (...) a formação continuada, as leituras e as experiências na profissão (...) para a formação de um educador lúdico”. Com consciência do que se faz e por quê, tornando-o qualificado para incorporar uma postura lúdica cotidiana com as crianças nas instituições de educação da infância.



2.33 Boneco, pra que te quero: oficinas de criação na formação de professores(as) da educação da infância e o teatro de animação - Alessandra Mara Rotta de Oliveira; Vania Maria Broering

O presente relato, circunscrito na temática da formação de profissionais da Educação da Infância, articula e tenciona os debates em torno das artes na formação do pedagogo a partir de um percurso realizado em oficinas de criação de bonecos tridimensionais para teatro de animação. As oficinas têm como principal objetivo provocar e potencializar os processos de criação plástica dos graduandos buscando não somente a produção e o reconhecimento de suas poéticas, mas, com elas, uma aproximação significativa e intensa ao universo do teatro de animação na educação formal da infância. No que diz respeito a metodologia, as oficinas de criação de bonecos são feitas a partir da descoberta e exploração da técnica da *papietagem* sobre materialidades, objetos/suportes descartados. Concentradas entre uma e duas semanas e abrigando, em média, 45 graduandos(as) anualmente, estas são idealizadas e desenvolvidas numa parceria entre o Departamento de Metodologia de Ensino e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, ambos vinculados ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho parte do pressuposto de ser primordial a criação de contextos de formação de(as) professores(as) de Educação da Infância, nos quais as linguagens da arte – fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças – sejam tratadas considerando, na prática, os processos de criação poética que as caracterizam. O processo de criação de bonecos, o encontro e a emergência de poéticas diversas desperta o interesse dos graduandos não somente na pesquisa e no estudo do teatro de formas animadas, como corrobora para com o reconhecimento, a valorização e a promoção do sentido de maravilhamento das crianças diante dos bonecos animados no teatro. Ao mesmo tempo, observa-se, nos participantes das oficinas, uma afirmação quanto às qualidades estéticas e às possibilidades expressivas engendradas no boneco, na sua aparição no mundo. Verifica-se também, pelas falas expressas ao final das oficinas, o reconhecimento da necessidade de oferecer às crianças não somente a ida a espetáculos deste gênero, como de construí-los com elas empregando materiais simples, mas não de modo simplificado, propondo o afloramento das poéticas das próprias crianças, e não de modelos prontos, fechados e da importância de as crianças se apropriarem da linguagem, das técnicas do teatro de animação não somente na fruição, mas na produção do mesmo. Concluindo, afirma-se que o processo de formação proposto permitiu a emergência e expansão do fazer poético dos pedagogos criadores de bonecos, e o reconhecimento da indispensável presença do teatro de animação na educação formal da infância de forma qualificada.



2.13 A Docência na Educação Infantil e o desafio da construção de uma profissionalidade voltada para o Cuidar e Educar - Marta Regina Brostolin

Esse texto se propõe a discutir a docência na educação infantil e a necessidade de se constituir uma profissionalidade singular devido as especificidades da educação da criança pequena. Este é um tema relevante e atual que instiga pesquisadores e profissionais da área a buscarem respostas para um campo que ainda se encontra em construção e enfrenta muitos desafios, dentre eles, a universalização do atendimento, a organização curricular e a unidade entre cuidar e educar e a formação do professor. Com base na perspectiva da Sociologia da Infância, a abordagem teórica tem como principais referências autores que discutem a infância de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, entendendo a criança como um sujeito de direitos entre os quais destacamos: Kramer (2011), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Sarmiento (2002, 2004, 2005, 2007, 2008), Oliveira-Formosinho (2002, 2008), Corsaro (2002, 2005,) entre outros. Nesse texto procuraremos focalizar nosso olhar para a formação do professor de educação infantil e a necessidade de se construir uma profissionalidade específica que consiga dar conta das múltiplas tarefas que envolvem o educar e cuidar da criança pequena. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na abordagem (auto)biográfica que utiliza narrativas de sete professores iniciantes de educação infantil que participam de um grupo de pesquisa-formação e integram o coletivo do projeto interinstitucional de pesquisa “Tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência”. É financiado pelo CNPq e vinculado aos programas de pós-graduação em educação das universidades participantes, sendo uma comunitária e duas públicas. O grupo é formado por professores formadores, alunos da pós-graduação e curso de pedagogia e professores iniciantes egressos das três universidades. Os resultados evidenciam que os professores percebem a criança como um ser complexo e completo e entendê-la e atendê-la na sua integralidade é o caminho para o aprofundamento do conhecimento sobre suas ações e relações com os outros. Compreendem que o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Entendem cuidar e educar como um processo indissociável que exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo e implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.



2.15 O desenvolvimento profissional do educador da creche: tensões e desafios - Dalila Lino

Este estudo procura compreender os fatores críticos do desenvolvimento profissional do educador a exercer funções em contexto de creche e, contribuir para o desenvolvimento da qualidade da formação inicial, de modo a preparar os educadores com conhecimentos teóricos e práticos para desenvolverem propostas educacionais adequadas às crianças dos 0 aos 3 anos.

A literatura no âmbito da formação inicial dos educadores de infância salienta um conjunto de componentes essenciais dos programas de formação que incluem: formação educacional geral; fundamentos profissionais; conhecimento formal, prática e desenvolvimento curricular para trabalhar com crianças dos 0 aos 6 anos. Assim, os currículos de formação inicial dos educadores de infância devem estar organizados de modo a preparar estes profissionais para desenvolverem propostas pedagógicas que se adequem às características desenvolvimentais das crianças que frequentam a creche e a educação pré-escolar. O currículo da creche, tendo muitos aspetos em comum com o currículo da educação pré-escolar, tem especificidades próprias que requerem que os educadores possuam um conhecimento aprofundado sobre as características desenvolvimentais, abordagens e metodologias pedagógicas adequadas às crianças dos 0 aos 3 anos. A metodologia usada neste estudo é de natureza mista e os dados foram recolhidos através de um questionário e entrevistas semi-estruturadas realizadas aos educadores que se encontram a exercer funções em contextos educacionais para as crianças dos 0 aos 3 anos. Foram realizados 35 questionários e 10 entrevistas a educadores de infância a exercer funções em contexto de creche. Os principais objetivos do estudo são: compreender os contributos da formação inicial na educação de infância em Portugal para o desenvolvimento profissional do educador a trabalhar em contexto de creche; identificar as principais dificuldades que os educadores encontram para desenvolver um projeto pedagógico desenvolvimentalmente e culturalmente adequado para as crianças dos 0 aos 3 anos. De modo a assegurar a confidencialidade não são usados os nomes reais dos participantes e as entrevistas foram transcritas e devolvidas aos participantes para uma revisão final. A análise dos dados possibilitou a identificação de um conjunto de fragilidades na formação inicial dos educadores de infância, nomeadamente: escassa formação teórica nos vários domínios do conhecimento para desenvolver uma proposta pedagógica para as crianças dos 0 aos 3 anos; ausência ou muito pouca formação em modelos e abordagens pedagógicas para a creche; ausência de formação sobre formatos de avaliação das aprendizagens das crianças dos 0 aos 3 anos. Os dados permitem, ainda identificar as dificuldades e os problemas com que os educadores se deparam no seu quotidiano de práticas decorrentes das fragilidades da formação inicial. Este estudo procura elaborar um conjunto de recomendações para a formação inicial dos



educadores de infância, de modo a contribuir para o desenvolvimento de profissionais competentes para desenvolver propostas pedagógicas adequadas às crianças dos 0 aos 3 anos.



2.36 A prática pedagógica com crianças: abordagem disciplinar e transdisciplinar - Hugo Monteiro Ferreira

Este texto traz resultados parciais de uma pesquisa, realizada na Universidade Federal Rural de Pernambuco, no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/PIC/CNPq), cujo tema central versa sobre a prática pedagógica com crianças e os fundamentos das práticas pedagógicas de docentes responsáveis pela Educação Infantil. As análises parciais mostram que as práticas pedagógicas com crianças, quando fundamentadas numa abordagem disciplinar, tendem a ser tecnicistas, mecanicistas, reducionistas e adultizadas. De mesmo modo, quando realizadas, fundamentadas numa abordagem transdisciplinar, tendem a ser reflexivas, críticas, criativas e cuidadosas. A pesquisa teórica se baseia em estudos da história da infância (Ariés); sociologia da infância (Corsaro); ludicidade (Gutten); direitos da infância (Korczak); prática pedagógica (Zabala) e estudos sobre a transdisciplinaridade (Morin); (Basarab) e (Ferreira).



15 de julho 11.30-13.00h

2.16 Prática e identidade docente na formação de professores da Educação Infantil - Uilma Rodrigues de Matos; Regina Lúcia Portela; Caíque Vasconcelos

No Brasil, torna-se campo profícuo de estudos a formação de professores da educação básica ofertada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior a partir das políticas de Formação Docente. Implantadas pelo governo federal, a política de formação do Magistério da Educação Básica tem como objetivo oportunizar formação superior para os professores com escolaridade apenas no ensino médio (Decreto nº 6.755/2009) e estabelece o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com a proposta de qualificar, prioritariamente, professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escolas dos sistemas estaduais e municipais de ensino (Resolução nº 04/2011- UFBA). O objetivo deste trabalho é discutir a prática de professores da Educação Infantil na perspectiva de sua identidade e saberes docentes (SHON, 1992; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002) a partir do curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tomando como referencial empírico uma turma em curso do PARFOR, composta por 22 alunas professoras, a maioria originária do curso de magistério e que não possui a formação superior, mulheres com faixa etária entre 31 a 60 anos, com mais de 10 anos no exercício da profissão. Pretende-se investigar a prática docente dessas professoras da Educação Básica e sua relação entre experiência e aprendizagem docente a partir do curso PARFOR. Essa formação passa a ser entendida como um caminho inverso ao percorrido pelos estudantes do curso regular de Licenciatura em Pedagogia, cujo currículo é pensado na formação acadêmica para a primeira experiência profissional, enquanto que as alunas professoras do PARFOR, ao ingressarem na universidade, já trazem consigo o seu saber fazer docente, permeado pela teoria e pela prática que, atualizadas e articuladas aos saberes acadêmicos, possibilitam não somente a ressignificação da prática como também a correlação com as teorias educacionais e de aprendizagens propostas pelo curso. De natureza exploratória e abordagem qualitativa, utiliza como substrato a etnometodologia da pesquisa participante, já que pesquisadoras e pesquisadas, essas professoras, passam ser ao mesmo tempo sujeito e objeto da investigação (COULON, 1995; MACEDO, 2000). Contamos ainda com o envolvimento de professores que atuam como docentes dos componentes curriculares teóricos práticos oferecidos no decorrer do curso, atuando como observadores e pesquisadores. Ainda em fase inicial, a pesquisa oferece pistas dessas práticas que vão sendo atualizadas e ressignificadas e que já podem ser observadas no discurso dessas professoras, como também, as múltiplas motivações que conduziram a escolha pelo exercício da atividade docente na educação infantil, indicando como vai sendo elaborada a (re)construção da identidade profissional



(NÓVOA, 1992; 2008) que, tecidas por interlocuções teóricas, vão se articulando a esfera pessoal, profissional, organizacional e identitária da profissão docente.



2.5 Desafios e constrangimentos na entrada da profissão de educadora de infância - Daniela Sofia Duarte Oliveira

Esta apresentação inserida num relato de práticas procura apresentar algumas das experiências e dificuldades vivenciadas no início da entrada na profissão. A criação de condições ao nível do espaço, dos materiais e da rotina educativa e a preocupação em proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas para cada criança e para o grupo, o estabelecimento de relações de confiança com os pais e a comunicação e explicitação de objetivos e linhas de ação pedagógica com as direções são algumas das questões identificadas e analisadas. Assim, a partir do relato de algumas situações e experiências procura-se identificar e analisar desafios e dificuldades identificados, bem como, as estratégias que foram sendo encontradas para ir superando dificuldades, ao longo deste primeiro ano, como educadora de infância numa sala de creche. O trabalho desenvolvido no âmbito da organização do espaço e dos materiais tendo em conta as características das crianças; da rotina que tivesse em conta os ritmos de cada criança; o desenvolvimento de interações com as crianças positivas; e, o estabelecimento de relações e confiança com os pais foram alguns das questões consideradas para este relato das práticas. No que diz respeito a metodologia, tratando-se de um relato de situações e experiências vividas no contexto da entrada na profissão de educadora de infância a metodologia adotada centra-se no questionamento e na reflexão sobre as práticas e na documentação dessas reflexões. No meu entender, um educador ao longo de toda a sua prática questiona-se para perceber e encontrar respostas adequadas. Torna-se um processo motivador e dinâmico para todos que fazem parte da equipa educativa da sala de atividades e das próprias crianças. Ao nível dos resultados e sua discussão destaca-se o reconhecimento da importância da ação da educadora na organização do ambiente educativo que desafie e estimule as crianças ao nível da descoberta, das oportunidades de escolha e de expressão e de construção de novas aprendizagens e do bem-estar da criança naquele ambiente educativo. Também se destaca a importância de uma rotina educativa que tenha em conta os ritmos das crianças e o desenvolvimento de interações positivas adulto-criança e criança-criança e a relevância da criação de relações de confiança com os pais construídas a partir de diálogos com troca de informações sobre as crianças. Ainda a importância de um trabalho articulado de perspetivas e ação entre todos os atores da instituição. A análise realizada permite ainda a identificação de alguns aspetos onde se mostra necessário continuar a construir competências de ação, nomeadamente ao nível da planificação educacional, da documentação das aprendizagens da criança e da elaboração de todos os documentos que fazem parte da intervenção em creche. Em forma de conclusão, considero que o início da carreira deixou-me marcas significativas para crescer e melhorar na minha prática, como educadora de infância e ir superando as dificuldades que me fui deparando neste ano letivo. Apesar de todas estas dificuldades, adoto uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, invisto na formação profissional e académica, procurando constantemente, mais



formação e atualização de conhecimentos e práticas e, acredito que o tempo ajudará atonar todas estas dificuldades sentidas.



2.8 Formação docente para a educação da infância: possibilidades de encontro entre a criança e a cultura - Cassiana Magalhães; Greice Ferreira da Silva; Suely Amaral Mello

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre Implicações da Teoria Histórico-Cultural na Formação dos Professores da Educação Infantil realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina-PR (Brasil), com a participação de oito professoras atuantes com crianças de zero a cinco anos de idade. Teve como objetivo principal compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural. O problema desta pesquisa se apresentou da seguinte forma: Como podemos impactar o trabalho pedagógico docente numa perspectiva humanizadora por meio da Teoria Histórico-Cultural? Para responder ao questionamento, a geração de dados aconteceu no ano de 2012 com a realização de grupo de estudo semanais no primeiro semestre e quinzenais no segundo semestre. Cada estudo gerou uma reflexão individual escrita utilizada na análise da pesquisa. Além das reflexões aconteceram dezoito sessões de observação nas turmas das professoras participantes. Os dados foram analisados focando as seguintes concepções e suas concretizações nas práticas observadas: Aprendizagem e Desenvolvimento; Educação como processo de Humanização; A organização das práticas pedagógicas. Os resultados indicaram que a prática de estudos de textos que discutem a Teoria Histórico-Cultural fornece bases para impactar o trabalho docente, afetando qualitativamente as práticas em direção a uma educação desenvolvnte. Tais resultados foram evidenciados nas concepções das professoras acerca dos conceitos de criança, escola, papel do professor e conduziram mudanças nas práticas pedagógicas em relação à organização do espaço, ao lugar da criança nas relações vividas na escola, ao lugar da criança no planejamento das atividades diárias e à ação e presença do registro e da documentação na altura dos olhos e das mãos. Compreender o processo de desenvolvimento das crianças é condição para o aprimoramento do trabalho intencional do professor nos Centros de Educação Infantil. Organizar uma prática pedagógica que possibilite o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade e ainda, comprometida com a formação das funções psíquicas superiores demanda, por parte do professor, estudo, pesquisa e reflexão. Os resultados apontaram que, quando o professor se apropria de uma teoria, consegue organizar uma prática intencional voltada para o máximo desenvolvimento humano e com isso, promove saltos qualitativos no desenvolvimento da criança.



2.9 Formação em contexto e aprendizagem profissional: processos de sustentação da transformação pedagógica em creche - Sara Barros Araújo; Júlia Oliveira-Formosinho

A formação de educadoras/es de infância para o desempenho profissional em creche tem vindo a ser associada, na investigação, a uma maior qualidade destes contextos do ponto de vista de características estruturais e dinâmicas, e a um impacto positivo ao nível da experiência das crianças que os frequentam. Mormente a sua relevância, vários autores e estudos têm vindo a assinalar, em Portugal, a natureza lacunar desta preparação para a ação profissional em contextos de educação e cuidados a crianças nos primeiros três anos de vida, quer ao nível da formação inicial, quer continuada. O presente estudo toma como objeto a formação em contexto de educadoras de infância a trabalhar em creche. Propõe-se analisar os conteúdos e processos formativos que, na perspetiva das participantes, se revelaram sustentáculos preponderantes da aprendizagem profissional e da reconstrução de práticas. Trata-se de um estudo de natureza praxeológica ancorado na perspetiva pedagógica e metodológica da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), que envolveu a equipa de educadoras de infância da valência de creche de uma instituição localizada na cidade do Porto, bem como uma formadora em contexto, concomitantemente investigadora. A recolha de dados foi realizada com recurso a notas de campo, entrevistas e instrumentos pedagógicos de observação do contexto (qualidade global do programa) e de processos pedagógicos (empenhamento do adulto; bem-estar, envolvimento e experiências de aprendizagem das crianças). Os resultados evidenciaram a importância percebida de uma formação influenciada por perspetivas pedagógicas de natureza socioconstrutivista especificamente concebidas para o trabalho em creche, de uma abordagem contextual à formação, da mediação pedagógica e do trabalho em equipa. Revelou, igualmente, a complexidade de interfaces que configura a pedagogia em creche, bem como a incompletude e abertura a reconfigurações do processo formativo realizado. O estudo sublinha a relevância de uma abordagem praxeológica enquanto via substantiva para a construção de conhecimento acerca de processos de aprendizagem profissional que se reconhecem como influentes na qualificação dos contextos de creche.



2.37 “Laços de ternura”: o projeto pedagógico intergeracional do OUSAM - Alexandrina Cardoso

O OUSAM - Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social estabelecida no concelho de Paredes de Coura. Desde a sua génese que promove uma forte interação de entidades e valências, nomeadamente, a família e a comunidade, a Creche, o Jardim de Infância, o C.A.T.L., o Centro de Convívio, o Serviço de Apoio Domiciliário, o RSI, a Formação Profissional, entre outros. Deste modo, o OUSAM pretende contribuir para o desenvolvimento da comunidade de forma próxima, participada e feliz, com respostas competentes que assegurem o bem-estar das

Contrariamente ao que acontece nos centros de maior densidade populacional, o OUSAM desenvolve actividades nas freguesias mais isoladas do concelho, onde se deslocam diariamente educadoras de infância e outros técnicos da instituição, numa recolha de crianças “porta a porta”, em contacto directo com as respectivas famílias e comunidades, o mais adequado possível à realidade existente. São actividades de educação pré-escolar e ao mesmo tempo serviços de intervenção sociocomunitária, com vista à igualdade de oportunidades educativas, pois tentam chegar às crianças/famílias/comunidade que não tem acesso ou tem mais dificuldade em beneficiar de serviços socioeducativos. Passam pelo apoio e acompanhamento de crianças, famílias e idosos mais desfavorecidos, atendendo a várias situações de risco, organizando diversas formas de intervenção e apoio social, psicológico, educativo e familiar. Nesta comunicação, apresenta-se uma caracterização do OUSAM enquanto instituição solidária e, mais especificamente, do atual projeto pedagógico, intitulado “Laços de Ternura”. Pretende-se refletir sobre as práticas institucionais e profissionais do OUSAM e salientar as atividades que têm contribuído para a promoção das relações intergeracionais, tirando partido do facto de o OUSAM ter valências que integram diferentes gerações e da experiência de animação infantil e comunitária que tem vindo a acumular desde a década de 1980.



2.41 Trabalho docente na formação de professores atuantes na educação da infância - Ana Paula da Paz Tavares

Frente ao processo de transformações que vêm ocorrendo na educação e na sociedade, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação mostra-se como uma temática bastante importante. Nesse contexto, o trabalho apresenta o relato da experiência de uma aluna da pós-graduação *strictu sensu* em nível de mestrado ao realizar atividades docentes no curso de graduação, junto a professores que trabalham com a educação infantil e futuros professores. Neste trabalho, além do nosso relato de experiência, abordamos aspectos da formação dos professores atuantes na educação básica; vale ressaltar que a educação Básica no Brasil compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para este trabalho foi realizado um recorte que se ocupa mais centradamente da educação infantil.

Temos como objetivos refletir sobre as lacunas na preparação pedagógica, como o obstáculo para a atuação dos professores na educação infantil; refletir sobre a relação teórico-prática e a ausência de domínio para o trabalho didático com disciplinas e/ou conteúdos escolares na educação da infância, e compartilhar experiência da atuação docente na formação de professores.

Recorremos à literatura científica existente na área da formação docente e Educação Infantil, bem como à Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular, procurando articular tais documentos com nossa formação e atuação profissional.

Como resultado desse trabalho nos deparamos com a precariedade no processo de formação docente, no Brasil, pois os currículos dos cursos de graduação em licenciatura, sobretudo do curso de Pedagogia, não correspondem com a formação necessária para atender o que a prática docente exige. Ressaltamos a importância do estágio em docência para alunos da pós-graduação, pois muitos mestrandos ainda não tiveram experiências na função ou área na qual estão tornando-se mestres. Com o estágio, há a possibilidade de os alunos se colocarem na posição de professores e exercerem essa função. Defendemos ainda que o docente deve estar em constante formação ao longo de sua vida profissional e deve entender que as crianças são sujeitos sociais e culturais que carregam as marcas da sociedade em que estão inseridas e, assim, reproduzem as heranças culturais de uma comunidade. Acompanhar as mudanças nos parâmetros legais e as mudanças da sociedade, bem como respeitar as diferenças e ritmos de aprendizagem dos alunos, são alternativas para se investir de forma satisfatória nas possibilidades de desenvolvimento das crianças.



15 de julho 11.30-13.00h

2.23 Envolve-te!: pela centralidade das infâncias na identidade profissional - Ofélia Libório; Fábio Gonçalves

Um grupo de educadores de infância, participantes ativos em vários fóruns de partilha *online*, ousou quebrar as barreiras virtuais que os separava e, do norte ao sul, foram-se reunindo com o objetivo de partilhar ideias, experiências e saberes. Rapidamente se identificaram três ideias unificadoras e interligadas do movimento de profissionais: a assunção da Educação de Infância como fator determinante no sucesso escolar e no desenvolvimento das populações; a necessidade de educadores preparados para proporcionar ambientes afetivamente adequados e capazes de acompanhar as crianças no processo intenso e quotidiano de descoberta, de exploração, de aprendizagem e de exercício de cidadania; a insatisfação quanto às respostas formativas e de construção de conhecimento profissional existentes, essencialmente devido ao desperdício de saberes construídos e em permanente reconstrução pelos próprios educadores. Foi com base nestas ideias iniciais que surgiu o *Envolve-te!*, um grupo de Educadores de Infância disposto a procurar em conjunto melhores respostas para a Educação de Infância. O movimento consubstancia-se como espaço de encontro de perspectivas e antagonismos (formação entre pares), assumindo o princípio da centralidade das infâncias como determinante e orientador da profissionalidade. Entre os seus membros o repto da procura de identidade é permanente, já que esta é entendida como um conceito em permanente evolução. Resultaram, até à data, várias iniciativas e dinâmicas já consolidadas. Para além da partilha online, as (Micro)Comunidades de Aprendizagem têm vindo a acontecer em várias localidades de Portugal e contam já com centenas de participantes; foram lançados os Fóruns de Reflexão Ativa, de que serve de exemplo o realizado a propósito da consulta pública das novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; foi lançada uma revista digital em junho de 2016.



2.34 Conhecimento, ação e emoção: a construção da identidade profissional dos educadores de infância - Maria de Lurdes Carvalho; Ana Maria Costa e Silva

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) representa um marco essencial na formação profissional em Educação de Infância. Enquanto componente multidimensional, transversal e vertical do currículo formativo é capaz de dotar de coerência e significado pessoal na prática profissional a diversidade de conhecimentos teóricos, tantas vezes standardizados e dispersos, provenientes das distintas componentes de formação universitária que o estudante vai alcançando. Neste tempo e espaço da PES, cada estudante vai mobilizando, a par e passo, em situações e contextos reais e concretos, os saberes adquiridos, confrontando-os com as suas expectativas, com os seus valores e ética, com as suas crenças e vivências. Têm oportunidade de fortalecer conhecimentos e aprendizagens profissionais do “saber”, “saber-fazer”, “saber ser e estar” e, simultaneamente, enfrentar diferentes oportunidades de integração e participação nos trânsitos relacionais próprios da cultura profissional, desenvolvendo competências de “saber conviver”. Ou seja, na PES o estudante vai construindo e co-construindo o seu trajeto profissional e percorrendo um trilha singular, precursor para a entrada no mundo laboral e para a edificação do seu “eu” profissional. Falamos de um trajeto identitário complexo que entrecruza *conhecimento, ação e emoção* que compreende: i) balizamento do eu educador; ii) expectativas do tornar-se educador e transcendência de si; e iii) efetivação do ser educador. Entendemos que na PES se projeta e experimenta o “eu” educador e, simultaneamente se proporciona questionamento de “quem sou?”. Através da mobilização dos conhecimentos adquiridos na universidade, o estudante futuro professor constrói, desenvolve propostas pedagógicas e curriculares sustentadas em processos de investigação-ação-reflexão colaborativa. Nesta ação e implicação em contextos e condições reais, o estudante assume certas responsabilidades em atividades profissionalizantes, mas relativamente livre de pressões e de riscos que acontecem, não raras vezes, no efetivo quotidiano laboral. Talvez porque arregado nessa “proteção”, o estudante fortalece *expectativas tornar-se educador*, do que “posso” e o que “eu podia fazer”, tantas vezes sustentadas numa visão idílica do processo educativo. Questionam-se, então, “quem quero ser?”. Todavia, podendo ser curta a distância entre expectativas e dificuldades ou desilusões, desenvolvem processos de aceitação e motivações pessoais através de uma certa *transcendência de si mesmo*, trabalhando incansavelmente na busca de propostas originais e inovadoras. A distância entre expectativas e dificuldades, sendo curta, só será aceite, e promissora de estabilidade, pela ação tutorial reflexiva e formativa do supervisor universitário. Todo este processo de construção e formação profissional encaminha o estudante para a *efetivação do ser educador* ancorada em suas crenças, valores e aprendizagens profissionais, resultantes das experiências e histórias vividas e refletidas *sobre e na* prática (articulação teoria e prática), mas também através da partilha de experiências, análise de diferentes argumentos científicos, análise crítica de práticas de outros e de outras possibilidades de ação ou reação, tantas vezes capazes de permitir uma co-construção ou (re)significação pessoal. O papel do supervisor, universitário e dos centros de práticas, bem como os pares são elementos cruciais para a construção da sua identidade profissional. Partindo de vários relatórios de PES orientados por uma das autoras, reflete-se aqui sobre as redes, os nós e os laços que se estabelecem entre os saberes académicos e o conhecimento profissional, a ação e a aprendizagem profissional, a emoção, a reflexão e a construção identidade profissional dos educadores de infância.



2.32 As concepções dos trabalhadores docentes na Educação Infantil: da materialização a formação de identidades - Ana Carolina Giannini Silva; Laís Leni Oliveira Lima

A pesquisa parte da conceituação de trabalho em Marx e de uma análise de como o trabalho se descaracteriza sob as influências do capital, buscando discutir a relação entre educação e trabalho como possibilidade de romper com as mazelas do capital e restituir, por meio da escola, o conceito de trabalho como constituição ontológica do ser humano, destacando o papel da trabalhadora docente, em específico a da Educação Infantil, revelando os fetiches que a descaracterizam e a impedem de constituir sua identidade. Esta pesquisa tem como objetivo compreender o mundo do trabalho na Educação Infantil e em que concepções se fundamentam o trabalho das trabalhadoras, partindo-se do pressuposto que as relações humanas são permeadas de contradições, e na sociedade capitalista se configuram de forma alienada e fetichizada, influenciando o trabalho docente nesta etapa de educação. A abordagem metodológica da pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético, pois a construção do novo conhecimento privilegiará a relação entre o sujeito e o objeto, sendo o objeto de estudo o trabalho docente na Educação Infantil. Como sujeito, tem-se consciência que, a busca pela construção do concreto é complexa, pois a realidade não é apresentada de imediato, é apenas um fenômeno que não constitui a realidade em si. Assim para alcançar a essência do objeto de estudo, ou pelo menos ter a possibilidade de compreender como ele se constitui é preciso apreender as mediações constitutivas, ou seja, ir além da realidade aparente. A pesquisa em andamento tem um caráter empírico, pois utiliza-se de entrevista semi-estruturada, questionários e também observação de diferentes momentos da prática de professores, coordenadores e diretores da Educação Infantil. Estes dados empíricos são utilizados para promover uma análise do trabalho docente na Educação Infantil, compreendendo as diferentes concepções que permeiam o trabalho nesta etapa de educação. A pesquisa até o presente momento tem revelado que, o trabalho docente na educação infantil, ao longo de sua história no Brasil, tem sido desenvolvida em duas funções: assistencialista e a preparatória para o Ensino Fundamental. Dessa forma, esta etapa de educação embora não se centre mais na satisfação dos cuidados básicos das crianças, ou para suprirem suas necessidades enquanto os pais trabalham, também não tem se apresentado como um local de desenvolvimento integral da criança. Dessa maneira, a profissional que ali trabalha tem sido caracterizada como uma parceira mais experiente entre as crianças, uma mediadora entre as crianças e o conhecimento, intervindo apenas quando necessário. Entretanto, percebe-se que esta postura tem refletido de forma negativa, desvalorizando e precarizando o trabalho docente, causando uma *desprofissionalização* desta trabalhadora. Assim percebe-se a necessidade da trabalhadora docente da Educação Infantil ter uma formação que propicie a consciência da sua existência, rompendo com a alienação e o fetiche produzidos pela sociedade do capital. A concepção de competência que se faz presente tanto na política educacional brasileira quanto como orientadora de pesquisas científicas que tem discutido a formação de professores nos revelam que estas concepções tem servido ao ideal neoliberal de formação humana para o mercado.



2.28 Tornando-me Educadora/Professora - uma construção identitária? Sandra Nunes; Conceição Leal da Costa

O texto que se apresenta parte da dimensão investigativa concretizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), consubstanciada no Relatório final do nosso Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Centramo-nos no espaço-tempo da formação inicial para a docência com crianças, sobretudo focando os processos que cercaram a construção de saberes profissionais e identitários durante os estágios em jardim de infância (Brasil) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (Portugal), sem esquecermos uma trajectória vivenciada e, por tal, a pessoa que a percorreu. Durante a profissionalização, nesta busca de encontros, entre quem somos e em quem nos vamos tornando, o conceito de avaliação, formativa, reguladora e transformadora, permitiu-nos entrelaçar a acção e a investigação, o ensino e a aprendizagem, a voz das crianças e a dos adultos, em processos de formação colaborativa, contextualizada e que, por isso, considerámos promotora de desenvolvimento. Hoje compreendemos que congregando uma reflexividade sistemática e fundamentada, indissociável dos contextos, das acções e de interacções entre diversos sujeitos ao longo de todo um percurso académico e qualificante em Educação de Infância, nos permitiu uma sucessiva e consequente consciencialização da importância do trabalho docente enquanto processo de construção e de reconhecimento pessoal e profissional. Esbatendo as fronteiras entre Portugal e o Brasil numa internacionalização proporcionada pelo Programa Luso-Brasileiro, experimentámos um percurso formativo onde se agregaram contributos. Além-mar couberam aprendizagens informais e construções resultantes de um Memorial de Formação em Educação Pré-escolar, que foram complementadas com as oportunidades proporcionadas pela concretização de um projecto tipo investigação-acção no quadro da PES em 1º Ciclo do Ensino Básico português. Nestes caminhos em que rumámos a um perfil profissional que é novo face aos tradicionais e, por isso, também muito estimulante, consideramos que temos vindo a realizar um trabalho intelectual e reflexivo, com ganhos de uma firme consciência das nossas responsabilidades e das consequências das nossas acções em contexto, ou seja, de identidade profissional em construção. A reflexividade, mas também as memórias e, sobretudo, a meta-análise por escrito, foram deixando espelhar em quem nos fomos tornando e o como, num processo que agora compreendemos que já é longo e que se espalhou para além dos anos que durou a profissionalização. Fizemo-lo caminhando por entre interacções e experiências com pares, académicos e crianças, sem esquecer o papel da teoria que sustentou as práticas e a organização dos quotidianos no jardim-de-infância e na escola. As conexões vão emergindo em diferentes escritas produzidas, que integradas nos deixam perceber e partilhar a educadora/professora que queremos ser em cada momento de um continuum (trans)formador.

Tivemos voz e demos voz às crianças. Escutando, falando, recordando, escrevendo, aprendemos acerca de nós, das crianças e da experiência de conhecer, percebendo (algumas) mudanças que nos levaram a práticas pessoais, sociais e profissionais com crianças pequenas, comprometidas com a ponderação e com a coerência, mas também com o desejo de, enquanto agentes, melhorarmos sempre.



2.38_A EDUCAÇÃO INFANTIL: as práticas pedagógicas e seus (des)encontros – Maria Aparecida Alves, Jussara Resende Costa Santos e Raquel Gomes Santos

Este estudo teve como questão principal a Educação Infantil, as práticas pedagógicas e os seus (des)encontros, isto é, as contradições entre a teoria e a prática realizada pelos professores. Sua característica é pesquisa qualitativa e exploratória, além de ser também um estudo de caso, porque determinada situação foi investigada para posteriormente ser analisada. Foram realizadas observações não participantes e entrevistas semiestruturadas, com turmas e professoras de duas Escolas diferentes no município de Unai/MG, com o objetivo de traçar o perfil do professor da Educação Infantil e de verificar quais são as suas facilidades e dificuldades enfrentadas no dia a dia. Além disso, este estudo contém uma revisão bibliográfica que vem de encontro a essas questões, como por exemplo, formação de professores e o ensinar e aprender na Educação Infantil. Após a análise e discussão dos dados encontrados, a partir das observações e das entrevistas realizadas com as professoras foi possível chegar as seguintes conclusões principais: a) as professoras não conseguem realizar a relação entre a teoria e a prática; b) há uma grande falta de afetividade entre as professoras e as crianças, c) as professoras não realizam planos adequados; d) há uma preocupação em trabalhar conteúdos que não são pertinentes à Educação Infantil, como por exemplo, a alfabetização; e) as professoras se apresentam cansadas e com falta de vontade para procurar novas atividades e/ou metodologias educativas; e por fim, f) necessidade da aplicação de um Projeto de Intervenção Pedagógica (Experimento Didático Formativo) em uma das turmas observadas.



15 de julho 14.30-16.00h

2.39 Os desafios da formação de educadores infantis na perspectiva interdisciplinar em escolas de política de resultados - Andrea Abreu Astigarraga; Carmem Silva Bezerra Gomes; Fernando Ilídio Ferreira

O tema deste trabalho é educação infantil e interdisciplinaridade. O principal objetivo é identificar e discutir os desafios encontrados diante de uma proposta de projeto interdisciplinar no estágio de educação infantil, no curso de pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, nas salas de aula das escolas públicas do município de Sobral, Ceará, Brasil, cuja proposta política pedagógica se insere na perspectiva de obtenção de resultados. Nas duas últimas décadas, a avaliação passou a ser, por excelência o processo que indica ou não a qualidade do ensino, apontando a direção de educação que se pretende alcançar e assim se obstruem as vias para uma educação integral, reproduzindo um ensino para a competitividade, o individualismo e a fragmentação do saber. O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA, é uma iniciativa internacional de avaliação comparada. No Brasil, ele é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Segundo o Ministério da Educação do Brasil - MEC, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, são avaliações para diagnóstico, em larga escala, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A metodologia do trabalho será o relato de práticas. O procedimento metodológico foi o acompanhamento da construção do projeto interdisciplinar em sala de aula e aplicação de questionário após o estágio supervisionado. Os principais resultados foram a constatação, ao longo dos anos, onde percebemos que há uma barreira epistemológica entre a proposta do curso de pedagogia da UVA e a proposta político-pedagógica da secretaria de educação de Sobral. Desde que a matriz curricular do curso de pedagogia da UVA foi inaugurada, ministramos o Seminário de Práticas Interdisciplinares na Educação Infantil. Na hora da aplicação do projeto interdisciplinar nas escolas públicas do município de Sobral há vários obstáculos: uma certa rejeição aos estagiários: demora em responder afirmativamente e – ou não aceitação do (da) estagiário (a); a não aceitação da carga horária de vinte horas-aula, a exigência de redução desta e, principalmente, a modificação na estrutura do projeto interdisciplinar dando lugar maior à Linguagem e Códigos. Nos aspectos positivos, destacam-se o fato de que algumas professoras regentes de sala da educação infantil aceitaram e adotaram os projetos interdisciplinares. Além disso, no último ano, a secretaria inaugurou uma sala interdisciplinar experimental que funciona no quinto ano (antiga quarta série) do ensino fundamental, regida por uma professora pedagoga. O que incide, portanto, um avanço no processo de valorização da formação docente e da primeira infância.



2.24 A relevância da formação continuada para as práticas pedagógicas na percepção de professoras da Educação Infantil de um município cearense - Edlane de Freitas Chaves; Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Este artigo é resultado de um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou a relação estabelecida entre a formação continuada e o desenvolvimento das práticas pedagógicas na perspectiva de professoras que atuam na primeira etapa da educação básica, em um município cearense. A discussão sobre a formação continuada de professores se destaca como temática que é foco de importantes confrontos, pesquisas e teorias centradas na área por Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira-Formosinho (2002, 2011) e Kramer (2008), ocupando um lugar importante nos debates contemporâneos. Neste trabalho, o objetivo principal é analisar a relevância da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), na efetivação das práticas pedagógicas, na perspectiva das professoras de creche e pré-escola que atuam no contexto de uma rede municipal cearense. Tendo como opção a abordagem qualitativa, esta pesquisa contou com a participação de oito professoras de Educação Infantil, sendo utilizada a entrevista semiestruturada como técnica principal de construção de dados. A análise dos dados indica que as professoras valorizam as experiências de formação continuada oferecidas pela SME e identificam relações entre elas e as práticas pedagógicas que desenvolvem. Isso se deve, sobretudo, aos temas abordados nos encontros e às orientações que recebem para a elaboração de seus planejamentos. Com isso, percebem mudanças em suas posturas na mediação com as crianças e a ampliação de seus conhecimentos em decorrência dos referenciais teóricos a que têm acesso nos encontros de formação. Entretanto, apontam algumas fragilidades e descompassos na formação continuada que dificultam o desenvolvimento de seus trabalhos nas instituições em que atuam, tais como: ausência de espaço para trocas de experiências, abordagem de temas que nem sempre condizem com as necessidades concretas de seus contextos de atuação e tempo insuficiente para as discussões propostas nos encontros. As percepções das professoras sinalizam que um dos grandes desafios na realidade investigada é proporcionar às docentes oportunidades de formação continuada condizentes com a realidade que atuam e que estimulem o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas, capazes de elevar a qualidade das suas práticas pedagógicas cotidianas com as crianças.



2.21 Grupo Projeto Creche - procura de novos rumos para a formação profissional - Sónia Correia; Marlene Miguéis

O Grupo Projeto Creche (GPC) é um grupo de profissionais ligados à Educação de Infância que se reúne mensalmente para refletir e investigar acerca do trabalho desenvolvido com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade. Este grupo iniciou a sua atividade no ano letivo de 2008/2009, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)/Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e tem vindo, ao longo dos anos, a encontrar as suas dinâmicas de funcionamento e as suas rotinas. Num tempo em que se reflete acerca da importância da formação profissional ao longo da vida, parece-nos que este grupo se apresenta como uma modalidade significativa de formação, por se aproximar de uma conceção situada como comunidade de aprendizagem. Reconhecem-se estas comunidades como espaços partilhados por professores, de colaboração e reflexão sobre assuntos relacionados com o ensino, aprendizagem e produção de conhecimento, com o intuito de melhorar práticas educativas e a aprendizagem dos alunos (Sargent & Hannum, 2009). Nelas assume-se a conceção do profissional como um ser ativo que procura a melhoria da sua ação, através de uma reflexão sistemática sobre o seu agir profissional e na colaboração com outros. Só uma formação vivida como um continuum, centrada nos interesses e necessidades reais dos profissionais é que poderá ser um contributo para a discussão sobre a qualidade em Educação de Infância (Oliveira-Formosinho, 2009). Por esta razão, apostar numa formação profissional que priorize a reflexão, a investigação e a colaboração torna-se necessário e pertinente, pois os educadores são agentes importantes na mudança, tanto da sua ação como dos contextos onde atuam (Canário, 2007). Procuramos com este trabalho compreender em que medida o GPC se constituiu como uma comunidade de aprendizagem, caracterizando o seu contexto formativo e identificando as aprendizagens dos participantes. Enquadrado no doutoramento em Educação, este estudo, está assente numa metodologia de estudo de caso (Yin, 2010) de carácter etnográfico (Pardal & Lopes, 2011; Vasconcelos, 2006; André, 2005). Para este trabalho em concreto procuraremos analisar alguns documentos produzidos pelo grupo (atas de reuniões, ordens de trabalho, reflexões individuais escritas, artigos científicos produzidos) e algumas notas de campo, respeitantes ao ano letivo de 2011-2012. Uma análise preliminar parece demonstrar mudanças nas conceções e práticas dos participantes, evidenciando um movimento de transformação dos sujeitos e dos contextos onde estes agem. Para além disso, o desenvolvimento das diferentes atividades formativas parecem indiciar uma dinâmica próxima de uma comunidade de aprendizagem profissional. Concluindo, afirma-se que transformar a instituição educativa, que se deseja como um projeto coletivo de bem-comum, situada num paradigma contextual de qualidade, implica sempre um transformar de conceções e práticas educativas dos diferentes intervenientes. Esta perspetiva de transformação coloca-nos num paradigma de formação em que o desenvolvimento pessoal e profissional são indissociáveis (Sá-Chaves, 2009). Neste caso em particular, verifica-se que o contexto formativo do grupo parece aproximar-se do conceito de comunidade de aprendizagem. Construir comunidades não é um processo fácil pois, não basta que os professores se reúnam (Formosinho & Machado, 2009; Snoek, 2007; Wenger et al., 2002), porém, poderá ser um caminho importante para assumirmos uma formação profissional docente significativa e ao longo da vida.



2.14 A abordagem educativa High/Scope na prática de estágio supervisionado em Educação Infantil: contribuições na formação do profissional em Educação infantil - Thainy Kléia da Silva Lira; Lenira Haddad

O artigo sintetiza parte dos dados obtidos de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa objetiva analisar as contribuições trazidas pela abordagem Educativa High/Scope para as crianças e instituições campo de estágio, a partir de análises de relatórios e monografias que utilizaram a referida abordagem como referencial para projetos de intervenção de estudantes em nível de pós-graduação *lato sensu* do curso de Especialização em educação infantil da Faculdade de Educação da USP (1999 a 2004) e de graduação do curso de Pedagogia da UFAL (2008 a 2014). Embora a pesquisa se insira em duas áreas de estudo: o currículo centrado na criança e a formação profissional, nesse artigo, dar-se-á foco à formação do profissional em Educação infantil em contexto de estágio supervisionado, na perspectiva defendida por Ostetto (2008) que o estágio curricular insere os estudantes no processo de “tornar-se professor”. Nesta especificidade, busca-se analisar o nível de envolvimento e desenvolvimento profissional dos estudantes estagiários quanto à concepção de criança, aprendizagem, brincadeira, currículo e papel do adulto. A pesquisa apoia-se nos livros de referência da abordagem *The Cognitively Oriented Curriculum* (1970); *A Criança em Ação* (1979) e *Educar a Criança* (2007) e parte da hipótese de que as experiências de estágio apresentadas nos documentos podem indicar contribuições da abordagem High/Scope para os estudantes. Esse estudo se enquadra em uma abordagem de caráter predominantemente qualitativo, com enfoque documental e ao mesmo tempo descritivo. As escolhas dos documentos foram pautadas nas propostas de análise documental de Cellard (2012): contexto, autor, confiabilidade do texto, natureza do texto e conceito-chave. Para a identificação dos impactos da abordagem nos estudantes foram selecionadas algumas categorias de análise: organização do espaço e tempo, relação adulto criança, currículo e aprendizagem ativa, as quais foram ilustradas a partir de alguns recortes dos registros de sessões que exemplificam as várias dimensões presentes a partir da implementação dos respectivos projetos de intervenção. Foi possível verificar nos resultados preliminares que a implementação de dimensões-chave da abordagem High/Scope, como a organização do espaço e a introdução da sequência planejar-fazer-rever, provocou avanços na formação do estudante, especialmente por introduzir uma quebra aos padrões dominantes da cultura escolar adultocêntrica, provocando-lhe impactos que possibilitaram um novo olhar para a criança e a Educação Infantil e uma nova postura do adulto diante da criança, apoiando seus interesses e promovendo seu protagonismo.



2.20 Aprender a ser educadora de infância durante o estágio supervisionado - Ana Artur

A investigação aqui apresentada foi desenvolvida no contexto da formação inicial de educadores de infância e incide sobre o processo de construção da aprendizagem profissional durante o estágio supervisionado. O estágio enquanto etapa final da formação inicial, assume particular importância na vida pessoal e profissional dos futuros professores (Simões, 1996), entendido na sua dimensão sistémica e ecológica (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 1997) e portanto complexa, onde acontecem diversas interações entre os alunos estagiários, os educadores cooperantes e os supervisores institucionais, quer no contexto do jardim-de-infância quer no contexto da instituição formadora. Constitui-se como um momento de potencial aprendizagem mas também um espaço gerador de tensões (Edwards & Collison, 1996) no qual, através da supervisão pedagógica se procura estabelecer a regulação de processos de ensino-aprendizagem (Vieira, 2006, Zeichner, 2003) com vista à construção e reconstrução de significados e saberes de natureza profissional. O estudo considera a aprendizagem como um processo de transformação (Edwards, 2001) e diz respeito ao processo através do qual o ser humano modifica o seu pensamento e as suas ações, interpreta o mundo agindo e dialogando com ele, e pela sua intervenção no contexto também o transforma (Edwards, 2005). Nesta perspetiva sociocultural da aprendizagem (Edwards, Ellis & Smagorinsky, 2010) elimina-se a dicotomia entre o indivíduo e o contexto dando-se primazia ao sistema em que desenvolve a atividade (Engeström, 2001). O principal objetivo foi compreender como se constrói o conhecimento profissional dos estagiários de educação de infância no processo de supervisão durante o seu estágio. A opção metodológica é suportada nos princípios da investigação qualitativa, utilizando o estudo de caso múltiplo. Os dados foram recolhidos ao longo de um semestre académico em duas Escolas Superiores de Educação (ESE) em diferentes momentos do processo de supervisão, através de: entrevistas semiestruturadas a alunas, educadoras cooperantes, supervisoras das ESE; observação participante durante momentos de supervisão nos jardins-de-infância e nas ESE; produtos escritos das alunas e supervisoras; documentos institucionais. A análise dos processos de supervisão e da aprendizagem suporta-se na teoria da atividade (Engeström, 2001) como instrumento concetual que permite compreender a complexidade da aprendizagem profissional (Roth, 2004) em contexto de estágio, mobilizando também o conhecimento científico nas áreas de supervisão e formação de professores/educadores. A partir de uma descrição e caracterização dos processos de supervisão, identificam-se os instrumentos envolvidos na mediação das aprendizagens, as tarefas do estágio, as regras e a divisão do trabalho e os objetos de aprendizagem vividos pelas alunas, supervisoras e cooperantes durante o estágio. O estudo sugere que as situações de tensão durante o estágio são fator de promoção da aprendizagem profissional desde que identificadas e que o papel dos supervisores é fundamental nesse processo. Os tempos de interação dialógica entre supervisores alunos e cooperantes são fundamentais para a reconstrução do significado das atividades de natureza profissional em que as alunas se envolvem.



2.17 Olhares sobre a dimensão investigativa na formação inicial dos educadores de infância - Joana Dias; Ana Sofia Pinho

Este estudo integra-se num projeto de doutoramento intitulado “A dimensão investigativa na formação inicial dos educadores de infância: o relatório como elemento estruturante das práticas de construção de conhecimento”. Tendo como questão central “Como é que as instituições de formação integram a dimensão investigativa no processo de construção do relatório final no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar?”, a investigação concretiza-se na realização de um estudo de caso múltiplo (Yin, 2005) de duas instituições superiores de formação de professores da rede pública. No contexto de modelos de formação de professores orientados para a pesquisa, enfatiza-se a relevância de os futuros profissionais desenvolverem capacidades reflexivas e investigativas, que os tornem mais capazes de analisar, problematizar e enfrentar situações educativas complexas, e de intervir criticamente em prol de uma educação de qualidade face às exigências mutáveis da sociedade (Esteves, 2001; Ponte, 2002; Darling-Hammond, 2006; Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008; Roldão, 2008). A prática profissional supervisionada apresenta-se como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de saberes profissionais, que alicercem e orientem a ação docente, assim como, para compreender as problemáticas emergentes da ação do professor, estimulando hábitos de reflexão e de problematização sobre a atividade docente (Formosinho, 2009). Acredita-se ser fundamental levar os futuros profissionais a desenvolver compreensões mais profundas acerca do ensino/aprendizagem, através da investigação sobre a prática, como fonte do seu próprio conhecimento profissional. Assim, procuramos a analisar as perspetivas de coordenadores do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e de professores/supervisores da Prática Pedagógica Supervisionada relativamente à dimensão investigativa no processo de construção do relatório. Pretende-se: (i) compreender que entendimentos de investigação e de relatório final de estágio circulem nos discursos de formação; (ii) descrever que cenários de formação enquadram o processo de elaboração do relatório; (iii) compreender as perceções acerca do contributo do processo de elaboração do relatório para a construção do conhecimento profissional do educador de infância. Metodologicamente, as visões dos participantes foram obtidas através de inquérito por entrevista, de natureza semiestruturada (Coutinho, 2011). As entrevistas foram realizadas individualmente. As transcrições das áudio gravações das entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo temática, através da qual se procurou identificar os principais sentidos atribuídos pelos entrevistados ao objeto em estudo. Os principais resultados, a partir da voz dos participantes, apontam para (i) uma ambiguidade acerca do conceito de investigar em educação e da sua concretização no âmbito da formação; (ii) uma prática investigativa que permite observar, identificar problemáticas, e refletir e agir sobre as mesmas; (iii) o relatório como um instrumento promotor da construção de conhecimento e do desenvolvimento de competências investigativas por parte dos futuros educadores de infância. Tratando-se de uma investigação em curso, considera-se que esta poderá sustentar a apresentação de linhas orientadoras para a formação em investigação educacional na formação inicial de educadores de infância e contribuir para reflexão existente em torno do papel da dimensão investigativa no desenvolvimento da profissionalidade docente, bem como sobre as características e propósitos formativos subjacentes à elaboração do relatório final de curso.



15 de julho 14.30-16.00h

2.30 Quando os professores determinam a agenda de sua formação: o OBEDUC e a formação de professores da infância na proposta da UFMT - Simone Albuquerque da Rocha; Márcia Socorro dos Santos França; Leda Maffioletti

Resumo: a formação de professores da infância consiste em preocupação de sistemas de ensino, políticas educacionais e projetos específicos advindos de editais e órgãos de fomento no Brasil, além de outras iniciativas. A presente pesquisa traz resultados da formação de professores em início de carreira a partir de projeto aprovado pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT/Brasil, junto ao OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI, desenvolvido com seis escolas em município no interior de Mato Grosso. O objetivo foi investigar que resultados apontam uma formação cuja agenda é organizada pelos professores iniciantes da educação infantil, conforme suas necessidades formativas, sendo esta acatada e providenciada pela equipe do projeto. Apoiados em abordagem qualitativa e na metodologia de estudo de caso a pesquisa investiga neste recorte, dois professores da Educação Infantil, adotando como instrumentos narrativas (auto)biográficas - memoriais de formação. Os sujeitos são egressos do curso de Pedagogia da UFMT e encontram-se nos anos iniciais da carreira docente em escola pública. Os resultados apontaram que houve indícios de constituição de desenvolvimento profissional dos professores da infância no projeto de formação, indicando suas contribuições e indicação de continuidade do mesmo nas escolas em que atua.



2.40 A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância - Clara Craveiro; Brigitte Silva

A consideração pela criança através da promoção de espaços de participação (Delgado, 2006; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004) é particularmente relevante no quadro das instituições educativas. Neste setor é importante destacar o papel dos educadores de infância na educação das crianças para serem sujeitos participantes (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Oliveira-Formosinho, 2014; Danner & Jonyniene, 2012; Bae, 2016). Na realidade, a consideração pela criança, através da criação de oportunidades de participação, é facultada pelo educador e depende fundamentalmente da sua mediação e da sua prática pedagógica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013; Delgado, 2006; Danner & Jonyniene, 2012; Bae, 2016). Diante disto, há que considerar a criança como um ser ativo, com agência, competente, participante no seu próprio desenvolvimento e itinerário de aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). A escuta das opiniões das crianças, traduzidas na explicitação das suas ideias, pensamentos, questionamentos, críticas, pontos de vista, significa que o adulto toma em consideração e atua em conformidade com essa expressão e voz, possibilitando que ela tenha palavra no quotidiano do jardim de infância. Enquadrado numa investigação mais alargada, que pretende analisar até que ponto os educadores de infância consideram as crianças criando espaços e possibilidades de participação e como estes se concretizam nas práticas do jardim de infância, o estudo de natureza qualitativa que aqui apresentamos tem como objetivo específico perceber quais os espaços concedidos à participação da criança para darem opinião. Os resultados, obtidos através da auscultação de educadores de infância pela aplicação de um inquérito por questionário, revelam que os educadores de infância desenvolvem práticas de participação das crianças, no entanto indicam a necessidade de serem mais efetivas, diversificadas e intencionais. Estes dados fundamentam a promoção de ações orientadas para a sensibilização e a formação de educadores de infância, de modo a contribuir para a garantia dos espaços de participação nas instituições educativas para a infância.



2.35 Cartografando gênero e sexualidades na formação docente na Educação Infantil: a experiência do PIBID - Carolina Faria Alvarenga

Este trabalho, parte de minha pesquisa de Doutorado, situa-se no campo da Sociologia da Educação e problematiza a formação docente a partir de uma política pública brasileira: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), uma proposta que visa incentivar e valorizar o magistério e aprimorar o processo de formação docente para a Educação Básica. Minhas inquietações centram-se, em especial, no Pibid Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (Ufla/Lavras/Minas Gerais), cujo foco é a formação nas temáticas de gênero e sexualidades. Neste contexto, meu olhar volta-se para o processo formativo das estudantes de Pedagogia inseridas em instituições de Educação Infantil e também para a formação continuada de professoras desta etapa da Educação Básica, integrantes do projeto como supervisoras. Considerando que a pesquisa se encontra em fase inicial, exponho, neste trabalho, parte do embasamento teórico que me permitirá analisar como se produz a experiência de formação docente na Educação Infantil em gênero e sexualidades no Pibid Pedagogia da Ufla. Para tanto, tem como objetivo fazer uma cartografia discursiva do debate acadêmico sobre formação inicial e continuada em gênero e sexualidades na Educação Infantil, a partir da experiência do Pibid. No que diz respeito à metodologia, foi realizada pesquisa documental e bibliográfica que se centrou no levantamento de: 1) Políticas de formação docente no âmbito federal, com destaque para a formação docente na Educação Infantil e que incluía as questões de gênero e sexualidades; 2) Documentos do Pibid/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); 3) Produções acadêmicas que analisam os impactos do Pibid para a educação brasileira; 4) Produções acadêmicas sobre a formação docente a partir do Pibid na Educação Infantil e as questões de gênero e sexualidades. O Pibid tem sido avaliado positivamente. Tanto as pesquisas como o relatório condensado pela Capes mostram que o Pibid, por pretender ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior do que a dos estágios e por acolher estudantes desde o primeiro semestre letivo, possibilita que essas e esses estudantes se insiram no cotidiano da escola/instituição educativa de forma articulada, com permanência e continuidade (GATTI et al, 2014). Aspectos como a articulação entre teoria e prática, aproximação entre universidade e escolas, valorização da atividade docente, estímulo a estudantes a participarem mais ativamente da vida acadêmica e atualização pedagógica dos/as supervisores/as destacam-se entre as avaliações (CAPES, 2013). Concluindo, afirma-se que falar de uma política de formação docente em gênero e sexualidades ainda é restringir-se à formação continuada. De abrangência nacional, Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Brasil Sem Homofobia são duas iniciativas realizadas nos últimos anos. De outro lado, a presença das temáticas na formação inicial ainda é incipiente, com a inserção de disciplinas optativas e, com menor frequência, obrigatórias. Neste sentido, o estudo da experiência do Pibid Pedagogia da Ufla, apesar de uma iniciativa local, justifica-se pela importância em contemplar, intencionalmente e sistematicamente, na formação inicial e continuada, essas temáticas das diversidades e diferenças.



**2.26 A escola, a liderança e o trabalho dos educadores na perspetiva das crianças -
María Assunção Flores; Cláudia Pinheiro; Eva Lopes Fernandes; Patrícia Santos;
Fernando Ilídio Ferreira**

Nesta comunicação apresentamos dados relativos ao projeto de investigação “Teachers exercising leadership - TEL”, (2011-2013), financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade - COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009). Este projeto teve como objetivo geral desenvolver o profissionalismo dos professores através do exercício da liderança. No âmbito deste projeto, a liderança do professor envolve não apenas a liderança do ensino e da aprendizagem na sala de aula, mas também a liderança de inovações e a construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola (Flores, 2013; Frost, 2012). O projeto também incluiu a análise dos contextos políticos e culturais do desenvolvimento da liderança do professor e o modo como os fatores culturais informam e enformam as estratégias que o potenciam. De acordo com os objetivos do projeto optámos por um *design* de investigação que concilia métodos de natureza quantitativa e qualitativa. A recolha de dados decorreu ao longo de três fases: I) inquérito por questionário junto de professores (n=2702); II) entrevistas a diretores de escolas (n=11) e grupos focais com professores (n=99) e com alunos (n=108) de diferentes níveis de ensino; e III) oficinas de formação em cinco escolas de diferentes níveis de educação e ensino no sentido de desenvolver a liderança e o profissionalismo docente, tendo participado 66 professores. Nesta comunicação apresentamos resultados relativos à fase II do projeto, mais especificamente os que foram recolhidos em grupos focais com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, em diferentes agrupamentos de escolas. As crianças puderam falar sobre a sua escola/jardim-de infância e diversos aspetos relacionadas com a liderança e o trabalho dos/das educadores/as. A importância de escutar as crianças, considerando o seu papel de alunos mas também as suas perspetivas em relação a outros contextos e quotidianos, tem sido amplamente discutida na literatura educacional (e.g. Amado, 2007; Day, 2004; Flutter & Ruduck, 2004; Ruduck & Flutter, 2007; Ruduck & McIntyre, 2007; Ferreira e Anjos, 2015a e 2015b). A voz das crianças é fundamental num processo de investigação que se pretende transformador das práticas educativas (Flutter & Ruduck, 2004), sendo também fundamental para a promoção da participação das crianças e a discussão sobre a escola. Neste sentido, apresenta-se nesta comunicação uma análise dos dados produzidos nesta vertente de investigação com as crianças, tomando-se em consideração as suas perspetivas sobre a escola/jardim-de-infância, o trabalho dos/das educadores/as, e também o modo como veem questões de “liderança” na ação dos adultos e das próprias crianças.



2.11 O professor para a infância: militância, reflexão e gerador de possibilidades – Andrea Rodrigues Vega; Jaqueline Pasuch

Refletir na formação dos professores requer uma nova sensibilidade em relação ao sujeito professor em seu contexto e a influência da política, economia, religião, cultura e ética na ação educativa, uma vez que a ação pedagógica circunscreve-se num sistema aberto de relações e informações. Por isso, a reflexão sobre o sujeito “professor” refere-se, a um processo de conhecer como conhecemos, ou seja, olhar a si mesmo para descobrir a cegueira e reconhecer as certezas. Por conseguinte, este artigo vai se aprofundar na formação do professor como sujeito, a intervenção com as crianças na infância, a importância do estágio na formação do professor de educação infantil e os desafios que tem nossa escola e sociedade na formação de professores. Para isso é preciso perceber o reconhecimento do professor como sujeito além do exercício da profissão por meio de um ato de reflexão constante do professor consigo mesmo na construção com os outros que podem ser os alunos, os colegas, as famílias e a comunidade.

Desse modo para o desenvolvimento deste trabalho metodologicamente se fez uma revisão bibliográfica da construção da identidade dos professores e uma análise reflexiva do ser professor para a infância e a importância do estágio de docência na formação do professor de educação infantil, estabelecendo relação entre os autores que falam da formação dos professores e a identidade dos mesmos. Nessa perspectiva, este trabalho reconhece-se a importância do papel do professor, que adquire sentido no cotidiano escolar e na sala de aula, mudando o fazer do professor como militante, que é capaz de gerar alternativas na ação pedagógica de transformação do cenário escolar com pequenas ações. Assim, a ação conjunta entre os professores e alunos constitui a sala de aula como espaço de construção, onde o professor está atento ao trabalho com seus alunos e também aos espaços de socialização com seus colegas e, assim, a escola, além de instituição, converte-se num espaço de aprendizagem e construção coletiva, que reconhece nas diferenças elementos que geram possibilidades e podem contribuir para a transformação social. Na formação de professores, é importante trabalhar em busca de uma identidade dos sujeitos além dos profissionais docentes, partindo da análise da prática, das relações com os colegas, da ação coletiva e da natureza da função docente, tendo em conta que a profissão docente está sujeita a condições materiais no marco da escola, exige um conjunto determinado de saberes uma responsabilidade social e pessoal com os alunos, colegas, famílias e o próprio professor em sua realização pessoal. Em tanto é possível afirmar que a formação do professor, não visa o acúmulo de informação, já que exige conhecimento da sociologia da infância, da pedagogia, da psicologia e competências para articular o conhecimento com a experiência prática, tendo atenção nas sensações, sentimentos, emoções e no corpo das crianças, para compreender o que não está sendo dito por elas, mas que acontece em suas vidas e que tem influência no cotidiano da sala de aula. Finalmente este trabalho considera o professor como um sujeito que acompanha e contribui no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, atuando de maneira ativa e responsável na vida social e cultural de uma nação, por isso se reconhece a responsabilidade dos professores não só com seus alunos, mas também com eles próprios em sentir uma gratificação pelo dever cumprido e por contribuir na formação de seres humanos com pensamento crítico e autorreflexivos.



EIXO 3 - DIVERSIDADES E DIFERENÇAS: CONTEXTOS E QUOTIDIANOS DAS E PARA AS CRIANÇAS

Coordenação: Maria João Cardona (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal); Nanci Helena Rebouças Franco (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Educar para/com/na diversidade é um desafio da sociedade globalizada que tem vindo a reproduzir desigualdades sociais, exclusão e colonização. As crianças são sujeitos sociais e culturais que carregam as marcas da sua pertença social e reproduzem as heranças culturais de um povo. Diante disso, questiona-se: como são tratadas as diferentes crianças nas instituições de educação de infância? Até que ponto a formação docente traz elementos para nortear uma prática intercultural e emancipatória? As crianças são respeitadas enquanto sujeitos sociais, que produzem história e culturas infantis? Como estão a ser discutidas as questões de género e sexualidade nesta etapa? Como têm sido consideradas as crianças com necessidades educativas especiais? Como têm sido problematizadas as relações étnico-raciais? Como tornar a cidade e outros contextos de vida das crianças mais inclusivos e participativos? No Brasil, como são os espaços de educação de infância nos quilombos, nos assentamentos do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), nas aldeias indígenas, nos acampamentos ciganos? Até que ponto os governos têm dado respostas às especificidades das escolas e da educação das crianças pequenas em cada local-região? Como dar conta das especificidades de cada região num contexto em que as políticas uniformizam cada vez mais as suas bases curriculares?

3.20 Educar para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil - Nanci Helena Rebouças Franco

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil (E.I.). A educação para a convivência com as diferenças se coloca como uma possibilidade de prática pedagógica promotora da igualdade na E.I., “concebida aqui como a “primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). Oliveira (2004) mostra o tratamento diferenciado dado a bebês brancos e negros. Fazzi (2004) aponta que as crianças entre 4 e 5 anos desenvolvem algum tipo de conceituação ou identificação racial. Cavalleiro (2000), discute o processo de socialização das crianças negras e do repertório que elas aprendem na escola, além do tratamento diferenciado que elas recebem, o que contribui para minar a sua auto-estima, dificultando o seu processo de construção de identidade étnico-racial. Abramowicz (2015) destaca práticas educativas que possibilitem o exercício da infância. Do ponto de vista teórico-metodológico parte-se de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, tendo como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, bem como depoimentos de professores e pais de crianças da E.I. Inicialmente teremos um breve panorama das pesquisas que tratam sobre relações raciais na E.I e sua articulação com as políticas públicas implementadas a partir do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Posteriormente uma abordagem sobre a importância da escola no processo de construção de identidade étnico-racial da criança, especificamente da criança negra. Finalmente uma discussão sobre a necessidade de uma educação para as relações raciais, a partir dos depoimentos de pais e professores de crianças pequenas. Educar para as relações raciais propicia trabalhar a auto-estima das crianças, fortalecer o seu processo de construção de identidade étnico-racial, construir relações sociais mais harmônicas entre os diferentes, o que colabora na construção de uma sociedade plural; sendo assim, se coloca como um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço da escola. Educar para as relações raciais deve ser compromisso político de todos – Estado, Movimentos Sociais, Universidade, Escola, Comunidade, Família, pois, como diz o provérbio africano: “É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança”.



3.11 O ensino das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: um instrumento na luta contra o preconceito - Juliane Rembis Costa Golinelli

O trabalho consiste no relato de práticas no estágio de docência em Educação Infantil no Município de Curitiba, no Paraná, Brasil. Sendo o estágio um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Pedagogo no país, elegeu-se a temática da Educação das Relações Étnico-raciais, para a realização do projeto de intervenção na turma do maternal III, com crianças entre três e quatro anos de idade. O Brasil é um país caracterizado por sua pluralidade racial e étnica, porém fortemente marcado também pelo preconceito racial, em particular contra o negro e o indígena, tendo essa realidade sob perspectiva, em 2003 foi sancionada a Lei 10.639 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e torna obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileiras em todo o currículo da educação básica pública e particular. Alguns anos mais tarde a Lei 11.645 de 2008 que inclui a temática dos povos indígenas à Lei 10.639/03. Ambas as leis, fruto de intensa luta por parte dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, tem se constituído de políticas afirmativas importantíssimas na luta contra a discriminação racial e a busca pela igualdade. Porém passados mais de 10 anos da promulgação da lei percebe-se que ainda existem muitas barreiras para sua efetiva implementação. O referencial teórico utilizado foram às pesquisas de Patrícia Maria de Souza Santana (2006), Paulo Vinícius Baptista (2007), Luiz Carlos Paixão da Rocha (2011), Cristina Teodoro Trinidad (2012), Fulvia Rosemberg (2012). Os documentos oficiais utilizados foram: as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, Resolução 001 de 2004, Parecer 003 de 2004. E os documentos norteadores do Ministério da Educação (MEC): Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, Educação Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 de 2005, Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006, Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial de 2012, História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil de 2014. Atendendo ao exposto na legislação e fundamentada no referencial teórico exposto, foram realizadas algumas atividades na ocasião do estágio com o intuito de despertar nas crianças o respeito ao outro, entendendo que todos são diferentes, mas que todos merecem ser respeitados em sua diversidade e a aproximação à cultura Afro-brasileira. As principais atividades envolveram a problematização em relação às diferenças físicas sob vários aspectos, conhecimento de elementos oriundos da África e apreciação de componentes da cultura Afro. As práticas promotoras da igualdade racial precisam estar presentes cotidianamente, no cuidado com as palavras, materiais, músicas e demais recursos multimídia, brinquedos e brincadeiras, nos elementos constantes em classe. Notou-se que nesta idade



às crianças já percebem e reconhecem as diferenças físicas entre elas, dessa forma evidencia-se a importância de que desde a educação infantil sejam realizadas ações que promovam o respeito, pois nesta fase da vida encontra-se em construção a formação da identidade, motivo pelo qual este trabalho mostra-se fundamental para a concepção de uma mentalidade de igualdade racial.



3.18 Currículo da Rua: reconhecimentos e pertencimentos periféricos na Educação Infantil de um gueto brasileiro - José Artur do Nascimento Silva; Luciano Henrique Amorim; Roseane Maria de Amorim

Discutir o currículo como um campo de relações vivas e orgânicas é mais do que necessário para uma proposta educativa que se dispõe a discutir o real. Entender que processos educativos são constituídos em nossos cotidianos é, mais que tudo, reconhecer que as relações sociais e suas origens históricas e culturais não podem ser invisibilizadas dentro do espaço escolar. Entre a necessidade de olhar para o entorno e as angústias de se dispor a envolver-se com este mundo real, este trabalho se debruça sobre questionamentos e inquietações sobre a importância da educação popular e o seu papel como instrumento de potencializar pertencimentos e reconhecimentos, neste caso, em uma comunidade periférica na cidade de Maceió- Alagoas, Brasil. Traçamos como objetivos para este artigo, análises sobre o processo de entendimento e ação a respeito de educação popular em contextos de educação para infância, uma vez que, o lócus de experiência se dá em uma comunidade que vivencia os açoitamentos do sistema e a ausência de políticas públicas e sociais. Além disso, refletir sobre as nossas práticas e o que elas contribuem para a comunidade, é um dos eixos de diálogo importados a este trabalho. Para isso, através de leituras como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Madalena Freire, Michel Foucault e Célestin Freinet, propomo-nos a repensar as práticas de olhar, sentir e agir em meio a população que vive em situação de rua, população esta que tem como referência o Projeto Erê, local de realização das atividades com as crianças da comunidade. De acordo com estas leituras e experiências desenvolvidas na instituição, discutimos qual o nosso papel enquanto agentes sociais e educacionais. O percurso metodológico se deu através de uma análise histórica das ações desenvolvidas pelo Projeto Erê na comunidade da Vila Brejal em Maceió, e suas interlocuções com o projeto de Formação de Mulheres sobre Educação Infantil, estas, mães de crianças que estudam no referido projeto. Portanto, de acordo com a vivência estabelecida entre o espaço de formação de mães, Grupo de Condição Feminina e as atividades de Educação Infantil, trazemos análises das ações feitas na comunidade, e os seus reflexos na concepção de criança e infância para o local. De acordo com estas análises, percebemos que, as concepções sobre infâncias, mundo adulto e ações de transformação da realidade são postas em diálogo, (des) construindo o currículo que possibilite discussões e espaços sobre as identidades daqueles que estão vinculados ao Projeto Erê e seu lócus de atuação.



3.5 Inserção da Música Afro-Brasileira na Educação Infantil - Camila Andrade Machado de Santana

O presente trabalho tem por objetivo refletir e analisar sobre o processo de inserção e valorização da música afro-brasileira na educação infantil e a importância desta como linguagem que valorize seu processo histórico e formativo de crianças em sua dimensão estética e cultural principalmente. Com base na Lei 11.645/2008 (10.639/2003) que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas nossas instituições de ensino além da cultura indígena e da Lei 11.769/2008 que estabelece a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular “Arte”. Percebe-se que é possível acompanhar e exigir a aplicabilidade das leis citadas nos ambientes escolares, e é nesse sentido, que se debruça essa pesquisa, abordando conceitos sobre musicalização na Educação Infantil, visando à compreensão de como o processo de inserção da música afro-brasileira pode contribuir na formação da criança. Para sustentar argumentos, tem-se como referencial teórico desta pesquisa, os autores Barreto (2000); Weigel (1988); Beber (2009); Souza (2009); Santos e Batista (2011); Alencar (2003); Azevedo (1976); Duarte (2002), Oliveira (2003), entre outros, que auxiliam nas definições, compreensão de questões que envolvem Educação Infantil, cultura afro-brasileira, relações étnico-raciais e educação musical. Subsidiando os procedimentos e concepções metodológicas, opta-se pelo enfoque qualitativo, por este compreender o conhecimento como um processo social e formado por sujeitos e suas interações cotidianas, transformando a realidade e por ela sendo transformados. A cultura afro-brasileira faz parte da nossa identidade. Este fato em si, já é proeminente para que se estimule o interesse da criança pelo assunto e levá-la a prática em ambientes infantis. Inserir esta cultura na educação básica não se limita a fazer uma roda de capoeira na semana da consciência negra, mas se faz imprescindível reformular o currículo para que os alunos conheçam sobre a trajetória e cultura do povo africano e afro-brasileiro, sem que se vincule a uma determinada data específica. A educação musical no Brasil não pode ser contada de forma homogênea, pois a música, diferente disso, é heterogênea e acontece de diversas formas e contextos, se herdou do mundo e das civilizações mais antigas cujo valor está enraizado nos corpos por meio dos ouvidos e fez com que se pudesse entender um pouco da importância da música e a transformar em arte, a transformar em educação. Portanto, como resultado, podemos constatar que a música possui um papel importante na educação das crianças. Contribui para o desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, da imaginação, memória, concentração e da socialização contribuindo para uma efetiva consciência corporal, de movimentação e, sobretudo a valorização



cultural e estética. A música auxilia a criança na formação da identidade, fazendo com que tenha a percepção de coletividade e estimula a compreensão da participação.



3.35 Entre a Lei e a Prática: subsídios para trabalhar a questão racial no espaço da escola de educação infantil - Nanci Helena Rebouças Franco

O texto trata sobre a questão racial no espaço da escola, especialmente de Educação Infantil. Isso é feito a partir do relato de uma experiência vivenciada com professores e estudantes de licenciaturas, especialmente do curso de Pedagogia. A oficina “Entre a Lei e a Prática” foi elaborada ancorada nos documentos oficiais que tratam sobre a questão racial e em específico na Lei 10.639/03 que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino com o intuito de proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre educação para as relações étnico-raciais, para subsidiar a construção de um trabalho pedagógico que contemple as diferenças existentes no espaço da escola. Para tanto, o trabalho realizado foi dividido em cinco partes, a saber: a) breve discussão para contextualizar o cenário de implementação da Lei 10.639 com os seus limites e possibilidades, b) a importância dos filmes na discussão da questão racial, c) as realizações dos negros ao longo da história, d) trabalhando com histórias - o personagem negro na literatura infanto-juvenil e e) com música também se aprende. Na parte inicial foi realizada uma exposição participada que levou em consideração os saberes prévios dos participantes e que foram importantes para ampliar o debate nos demais momentos. Posteriormente a turma foi dividida em quatro grupo que tiveram acesso a produção sobre o negro no Brasil, a partir dos materiais trazidos pela mediadora e que contemplava: filmes, textos de produções de negros nas mais diversas áreas de conhecimento, livros de literatura infanto-juvenil, músicas sobre a temática impressas e em CD's. Ao final, foi feito um cartaz coletivo para avaliação do trabalho realizado, onde ficou explícito: o desconhecimento e/ ou conhecimento incipiente sobre a questão racial; a necessidades da Universidade cumprir o seu papel inserindo essa discussão na formação inicial e/ou continuadas dos estudantes; a valorização da discussão sobre a referida temática; a “promessa” de inserção da discussão racial no cotidiano da escola, para além das datas comemorativas. Esses resultados apontam a importância da formação de professores para “educar para as relações étnico-raciais”, um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço da escola, o que colabora na construção de uma sociedade anti-racista. E isso deve ser compromisso político de todos – Estado, Movimentos Sociais, Universidade, Escola, Comunidade, Família, pois, como diz o provérbio africano: “É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança”.



14 de julho 15.00-16.30h

3.3 Reutilizar para aprender: estratégias de ensino para realização de atividades matemáticas para crianças com deficiência intelectual - Elisângela Aparecida Carvalho Cardoso; Ana Katia Alves dos Santos

Na contemporaneidade, as transformações sociais têm proporcionado estudos e pesquisas no campo da educação formal, e principalmente na matemática escolar, para crianças com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas, em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com crianças de 06 anos de idade com deficiência intelectual. O relato diz respeito à dificuldade apresentada pelas crianças com deficiência intelectual em se apropriarem dos sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática, sendo eles: Correspondência, Comparação, Classificação, Sequência, Sieriação, Inclusão e Conservação, pois estes são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Para o desenvolvimento da proposta, fez-se necessário a elaboração do projeto intitulado: 'Reutilizar para Aprender', com o objetivo de propor as crianças o uso de materiais manipuláveis para realização de atividades e o aprendizado dos conceitos básicos da matemática, pois as crianças precisam desenvolver habilidades cognitivas e estabelecer aproximações com algumas noções de matemática presentes no seu cotidiano. Para tanto, a metodologia utilizada foi à qualitativa, do tipo pesquisa-ação, pois envolve investigação-ação, e modificação do comportamento dos sujeitos da pesquisa e intervenções que aconteceram dois dias na semana, com duração de 4h cada dia. Os participantes da pesquisa foram crianças de 6 anos de idade com deficiência intelectual, de uma escola pública do município de Salvador/Bahia/Brasil, onde atuei como Bolsista do PIBID Educação Especial, do curso de licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, sob a coordenação da professora Nelma Galvão da Universidade Federal da Bahia. Os resultados são oriundos das intervenções que aconteceram no ensino de matemática, tendo como suporte pedagógico materiais manipuláveis. Assim, evidenciou-se a necessidade do professor/mediador estimular o aprendizado da criança com deficiência intelectual a partir do uso de materiais manipuláveis na realização de atividades de matemática. Estimulação contextualizada e que faça sentido para criança com deficiência intelectual. Conclui-se que os objetivos foram alcançados, pois as crianças com deficiência intelectual realizaram atividades matemáticas, com isso ajudando para o aprendizado dos sete processos mentais básicos já citados. Para aprofundamento das discussões deste trabalho foi necessário referendar-se em teóricos,



como: Ribas (2003), Mantoan (2007), Sampaio (2009), Oliveira et al. (2011), Diniz (2012), Silva e Almeida (2012), Nascimento e Amaral (2014) dentre outros para tratar dos direitos da pessoa com Deficiência Intelectual e dos aspectos conceituais, históricos e sociais do Atendimento Educacional Especializado para a Criança de 6 anos. Já como referencial de estudo sobre o ensino da matemática na Sala de Recursos Multifuncionais, materiais manipuláveis e estratégias de ensino destacou-se a obras de Lorenzato (2006), Costa (2001), Januario (2011), Vilas Boas (2011), Bartmeyer et al. (2013), entre outros. Respaldaram o estudo da metodologia utilizada nesta pesquisa os autores Tripp (2005), André (2007) e Moura (2009).



3.25 Avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual, dos 3 aos 7 anos: Um estudo com o Teste ABFW no Estado do Rio Janeiro, Brasil - Eline Silva Rodrigues; Anabela Cruz-Santos

A deficiência visual interfere no desenvolvimento de competências sociais e de comunicação da criança cega ou com baixa visão, provocando atrasos significativos no desenvolvimento e aquisição da linguagem, caso não ocorra a intervenção precoce (BISHOP, 1998). A avaliação precoce da linguagem em crianças com deficiência visual é relevante pois possibilita o conhecimento de suas competências linguísticas, a identificação de possíveis atrasos no desenvolvimento linguístico, dados cruciais para a intervenção precoce. Devido à escassez de instrumentos para avaliar o desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência visual em idades precoces no Brasil, o objetivo deste estudo é a adaptação e aplicação das provas de Fonologia, Vocabulário e Pragmática do ABFW – Teste de Linguagem Infantil (ANDRADE et al., 2004) para crianças cegas e com baixa visão com idades entre 3 e 7 anos no estado do Rio de Janeiro. O estudo foi delineado para ser desenvolvido nas seguintes etapas : a) realização do processo de adaptação para a deficiência visual, e validação das três provas do Teste ABFW; b) aplicação do Teste numa amostra de 130 crianças com cegueira e baixa visão; c) análise do desempenho linguístico das crianças, d) análise das características psicométricas do Teste, e) comparação dos resultados obtidos no Teste com os resultados normativos publicados no Brasil, e c) aplicação do questionário sociodemográfico (RODRIGUES; CRUZ-SANTOS, 2016) junto aos responsáveis/principais cuidadores das crianças. No Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, a deficiência visual apresentou a maior ocorrência, dentre as demais deficiências investigadas. Afetando 18,6% da população, incluindo 958.148 crianças com deficiência visual, com idades entre 0 e 9 anos (IBGE, 2012). Não obstante a relevância dessa categoria, pouco se sabe sobre o desenvolvimento linguístico de crianças com deficiência visual no país. Concluindo, afirma-se que a construção de instrumentos validados para a avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual no contexto brasileiro é relevante. A utilização de testes que não são cuidadosamente adaptados para esse grupo acaba por produzir distorções nos resultados das pesquisas e consequentemente a elaboração de diagnósticos equivocados (RUITER, 2011).



3.36 Ver com as mãos, olhar com o coração - Cristina Pinto; Henrique Santos

O verbo “ver” está associado à visão. Mas “Ver” vai muito para além do verbo. Muitas expressões utilizam-no sem se relacionarem com visão: “A ver vamos”, “Vê lá tu!”... “Ver” também vai muito além da perceção visual. “Visualizamos” o som que ouvimos, o sabor que provamos, a superfície que tocamos ou o aroma que cheiramos. Num filme iraniano (“A cor do paraíso” de Majid Majidi, 1999) o carpinteiro mostra ao protagonista, uma pomba esculpida, e diz: “O toque dos teus dedos vai fazer-te ver com o coração.” A história de ligação do Jardim de Infância da EB1/JI de Creixomil, de Barcelos, com a Sala Amarela da EB1/JI de S. Miguel da Enxara do Bispo, em Mafra, começou quando dois profissionais de educação, resolveram levar para as suas salas as “tecnologias”, para refletir, colaborar, debater e partilhar práticas. Com uma relação pedagógica e profissional de anos, iniciada “à distância” numa plataforma tecnológica dedicada à educação, e com a ajuda das tecnologias recentes, mas também das tecnologias “antigas”, aproximaram as salas que distam mais de 300kms de distância e tornaram-se na “sala ao lado”. Para aprender a ver com os olhos da Aida. Através das conversas pelo Skype, pelo Messenger do Facebook, dos blogues de cada uma das salas ou mesmo com recurso ao telefone, telemóvel ou tablets, as práticas de ambos Jardins de Infância começaram a cruzar-se cada vez com mais frequência. A proximidade foi ficando mais notória e isso tornou-se algo com que as crianças aprenderam a lidar naturalmente. O projeto “Ver com as mãos, olhar com o coração”, começou antes de o ser. Com base numa história de relação “tecnológica”, a candidatura à 1ª fase do Concurso de Ideias da 13ª Edição do Prémio Fundação Ilídio Pinho “Ciência na Escola – A ciência e a tecnologia, ao serviço de um mundo melhor”, foi mais um motivo para manter a parceria entre as salas de jardim-de-infância. A Aida, uma adulta cega de nascença, era uma presença cada vez mais familiar na vida das crianças de Creixomil e a sua apresentação ao grupo mais a sul acabou por motivar a construção de um projeto mais vasto. A Aida passou então a ser mais um elemento de “um grupo” dividido geograficamente entre o norte e o sul. É claro que a presença da Aida, com as suas tecnologias de apoio e com as suas características potenciam, logo, um sem fim de perguntas: - Como é que ela sabe as cores?! - Como é que ela lê?! - Como é que ela anda na rua?!... E em cada uma das salas iniciou-se então o processo de construção de conhecimento, reflexão e partilha. Não tem sido difícil fazer perceber a intensidade e envolvimento com que todos (crianças e adultos) se dispõem a fazer crescer, muito para além do experimentado, este projeto. E tem sido notório o reconhecimento da sua importância na construção de competências de todos quantos lhe estão associados. Estes cinco



meses de dedicação ao projeto, trouxe a crianças e adultos envolvidos a tempo inteiro vivências e experiências inesquecíveis. O entusiasmo e a generosidade, aliados à gratidão, que foi fluindo entre todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estiveram connosco, inspiraram-nos na criação de caminhos e na forma como os percorremos. A presença da Aida, aliada às tecnologias e à ciência, permitiu-nos não só a aprender a lidar com as diferenças dos outros, mas também a olharmos as nossas próprias diferenças e a tentar superar as nossas dificuldades. O projeto “Ver com as mãos, olhar com o coração”, não só começou antes de o ser, como cremos que continuará muito para além do tempo que o Prémio Ciência na Escola determina, porque este projeto é um projeto de vida e para a vida.

3.29 J.O.A.N.I.N.H.A. – as intervenções não-formais da “Banca da Ciência” para a primeira infância focadas nas diversidades e diferenças - Luís Paulo de Carvalho Piassi; Tânia Regina Vizachri; Daniela Signorini Marcilio; Tatiana Pereira da Silva; Érika Dias Soares

Esse trabalho analisará resultados de intervenções não-formais de educação em ciências da iniciativa J.O.A.N.I.N.H.A. (Jogar, Observar, Aprender, Narrar: Investigando Natureza, Humanidades e Artes), vertente do projeto de extensão “Banca da Ciência”, voltado para o público da primeira infância, de até 06 anos de idade). As ações se dão por meio de atividades lúdicas que abordam temáticas de diversidades e diferenças, articulando professoras da Rede Municipal de Ensino do município de Guarulhos/SP com estudantes de graduação e pós-graduação da USP e da UNIFESP. O quadro teórico se apoia nas teorias de Paulo Freire (1967) e Georges Snyders (1988), que apontam a abordagem de temas de interesse cultural às crianças, mesmo que sejam controversos, e a reflexão coletiva e crítica como fundamento da aprendizagem. A iniciativa se divide em seis frentes temáticas (Figura 1), sendo três delas abordadas nesse trabalho: DIAN, LUCIA e MARIA.



Figura 1 – Frentes Temáticas da “Banca da Ciência”.

Em DIAN, visa-se refletir sobre a relação cultural e ética que estabelecemos com as outras espécies animais, desenvolvendo relações de empatia para com eles; LUCIA atua com histórias e práticas de leitura de temas científico com obras de fantasia infantis, inspirando atividades lúdicas que abordam as diversidades e diferenças; MARIA tem como foco o brincar, desenvolvendo um trabalho com crianças para abordar relações entre ciência e gênero. Tais vertentes incluem o uso de música, encenação, filmes, jogos e literatura, que possibilitam troca de valores culturais e significações, a expressão de ideias, o compartilhamento de emoções, além de tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade (KISHIMOTO, 2001). A coleta de dados apoia-se na gravação das discussões, transcrições das falas, fotografias e filmagens, para compreender as expressões das crianças, criar um registro temporal, material que é analisado por meio de referenciais discursivos como Maigneueau (2008).



Apresentaremos resultados que evidenciam, de modo geral, que o desenvolvimento desse projeto possibilita a articulação de estratégias lúdicas de interesse das crianças e permite que as discussões e articulações com a ciência sejam desenvolvidas da maneira proposta no ambiente escolar, com a participação da professora.



15 de julho 11.30-13.00h

3.13 Reflexões da produção das identidades culturais na Infância - Alexandre José Krul; Rúbia Emmel

Esta investigação tem como objetivo compreender e refletir a produção das identidades culturais na Infância. O universo infantil é perpassado por “cultura’s e infância’s” (BARBOSA, 2006), uma vez que ao observar a realidade escolar em que atuamos, nos percebemos cercados por vários cenários de produção da cultura: jogos de computador, celulares, brinquedos tecnológicos e consumistas, filmes, acesso a internet e sua nova forma de escrita os “internetês”, alimentação sedentária baseada em alimentos industrializados, um “agir e se vestir como miniadultos”, o que faz com que crianças apresentem problemas comportamentais, pois em meio a estas mudanças culturais e tecnológicas cada vez mais rápidas está a escola. Enquanto educadores, nos colocamos em processo de reflexão sobre as nossas ações frente a esse novo cenário posto à infância: Qual a nossa postura perante essas produções das culturas infantis? Esta pesquisa em educação trata-se de um estudo de revisão bibliográfica de alguns referenciais teóricos, que vem desenvolvendo pesquisas sobre as culturas infantis e suas identidades. Para Silva (2005, p. 141) há uma indústria cultural que perpassa a infância e as escolas infantis, que com o processo de globalização, também está imbricada à nossa realidade, pois temos algumas referências de crianças que já vivem na cultura da infância “McDonaldizada” e da “Disney”, entre outras culturas as quais perpassam a infância, e fazem parte das brincadeiras das crianças da realidade em que atuamos. A instituição escolar para Santomé (1995, p. 163) se caracteriza pelas ausências e os ocultamentos dos modos de vida dos grupos infantis e juvenis, tanto na atualidade quanto no passado, e no campo social o adultocentrismo de nossa cultura nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância. O autor descreve que as crianças desconhecem por que são crianças, todo seu mundo de relações, predileções, interesses, jogos e brinquedos, é objeto de atenção, de reflexão e crítica apenas no quadro das instituições acadêmicas. Santomé (1995, p. 163) descreve que a relação dos adultos com as crianças perpassam um notável grau de sentimentalismo por parte das pessoas adultas, que colocam a infância em um mundo paradisíaco, costuma-se contemplar as pessoas nessa fase de desenvolvimento como: ingênuas, inocentes, desvalidas, etc., e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos. Esta concepção traz como consequência um silenciamento de outras infâncias mais reais (SANTOMÉ,



1995), e até mesmo nós professores passamos a ver como absurdas e condenamos algumas ações que nossos alunos têm na escola, não considerando a criança como produto da cultura e das influências do meio no qual o sujeito infantil está inserido, desconsiderando assim a realidade e as individualidades subjetivas.



3.6 Educação para a diversidade em turmas multi-idade na unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UEIIA - Claudia Honnelf; Daliana Loffler; Jucemara Antunes

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que busca compreender como a organização das crianças em turmas multi-idade pode contribuir para ampliação dos padrões de referência e o reconhecimento da diversidade, sendo a diversidade nas turmas multi-idade o tema a ser discutido. O objetivo do artigo é compartilhar os resultados dessa pesquisa evidenciando a contribuição de práticas interculturais, desenvolvidas nos referidos agrupamentos, para a formação das crianças. Entendemos a diversidade considerando-a como a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si, como a cultura, a linguagem, questões biológicas, étnicas, religiosas, entre outras. Sendo a escola um espaço heterogêneo (CORTESÃO, 1998) que recebe esta diversidade cabe ao grupo que lhe habita escolher se pretende fazer desta heterogeneidade uma fonte potencial de riquezas para serem trabalhadas ou se pretende fazer dela um obstáculo ou uma desculpa para não realizar um trabalho diferenciado, voltado para valorização da diversidade que a compõe. A escola de Educação Infantil é um espaço habitado pela diversidade, seja de ideias, de personalidades, de idades, entre outras características humanas e/ou sociais, econômicas e étnicas, e tem um papel importante no que se refere ao reconhecimento e valorização da diversidade, pois o modo como uma pessoa se relaciona com a outra, com o diferente, com o novo, com o inusitado neste espaço compõe o processo de construção da sua identidade. Muitas escolas têm procurado promover essa valorização e promoção da diversidade através de ações que envolvem as crianças, na Ipê Amarelo optamos por apostar nos agrupamentos de multi-idade, entendendo que é através das interações que as crianças se constituem social, pessoal e emocionalmente. Ao fazer uma reflexão acerca do trabalho com a diversidade na Educação Infantil, Barbosa (2009) aponta o trabalho com a interculturalidade como uma possibilidade de valorização e promoção da diversidade, pois essa abordagem não remete a simples aceitação, mas a confrontação, ao entrelaçamento, as trocas entre aspectos distintos de culturas, etnias, formas e condições de ser diversas. Com isso, para analisar e entender como a organização em turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo possibilita o trabalho da educação para a diversidade na Educação Infantil, utilizou-se como opção metodológica a perspectiva da investigação participativa com crianças, sendo que como instrumentos para a coleta utilizou-se de observação participante e o diário de campo. Os resultados iniciais evidenciaram que a interação das crianças a partir da organização de grupos multietários de um ano e cinco meses a seis anos de idade, tem



potencializado a socialização e reconhecimento de diferentes culturas, sendo que as vivências entre elas possibilitam a ampliação dos padrões de referência, de identidades, reconhecimento da diversidade, o que mobiliza o trabalho de educação para a diversidade na Educação Infantil. Até o momento percebemos que a aposta na multi-idade possibilita "a escola cumprir um dos seus papéis, o de ensinar a viver juntos" (RODRIGUES; ABRAMOWICKZ, 2011, p.248) e consequentemente desenvolvendo as competências interculturais que conduzem o indivíduo ao diálogo, ao respeito e a valorização da diversidade.



3.7 Infâncias diferenciadas criadas, recriadas: desafios e reflexões para a educação - Andrea Rodrigues Vega

Neste trabalho se fala da infância em relação com os processos de naturalização, socialização e subjetivação dos meninos e das meninas, reconhecendo-os como sujeitos históricos. Nesse sentido, a configuração da infância implica da transformação dos sentidos em relação às crianças e à infância, por meio de processos mediados pela linguagem e pelas relações. O objetivo do estudo é refletir sobre as infâncias tendo em conta a capacidade das crianças de contribuir na transformação e manutenção da cultura. Para o desenvolvimento deste trabalho se fez uma revisão bibliográfica das concepções da infância e uma análise reflexiva do filme *A guerra dos Botões* de Louis Pergaud, em relação com os conceitos de liberdade, independência, diferença e educação, em tanto a arte é a possibilidade de construir com o universo dos sentidos, as emoções e sentimentos, a estética da vida para falar o que não é possível dizer e escutar as vozes que ainda não são escutadas. No filme *a Guerra dos Botões*, se apresentam reflexões em relação com o papel do professor, gênero e o jogo, assim no filme quando, na aula, o professor fazia um questionamento a Lebrac, ele tinha a certeza que a resposta inicial não era em relação ao conteúdo, porém o professor outorgava a possibilidade a seu aluno de estabelecer associações para responder, ainda que para Lebrac tudo fosse parte de uma piada, cada acontecimento com as crianças na escola era novo e surgia no momento da ação, por conseguinte o professor quando começa a luta entre as crianças das duas cidades, aproveita o que acontece fora da escola com seus alunos para criar uma aula que gere interesse na gramática, para que os conteúdos tenham sentido para as crianças, onde não só se problematiza a guerra, mas também se contribui com a aquisição de conhecimentos por meio da aprendizagem significativa. Nessa perspectiva o trabalho educacional adquire sentido no cotidiano escolar e na sala de aula, mudando o fazer do professor como militante (GALLO, 2002), quem é capaz de gerar alternativas na ação pedagógica de transformação do cenário escolar com pequenas ações. Outro elemento a assinalar são as relações de gênero que estabelecem as crianças nas brincadeiras e nas relações do cotidiano, no cenário da diferença. No caso dos meninos representam a masculinidade onde têm espaços próprios, dos quais não podem participar as mulheres. Outro elemento evidente no filme é: O que o jogo é para uma criança? Como o jogo pode transformar a vida, permitindo encontrar novos alvos? E como o jogo cria cenários para compreender a realidade? Quando pensamos no brincar das crianças, surge um imaginário de um jogo inocente, sem preconceito, mas que acontece realmente, muitas vezes o jogo só representa uma parte de nossa realidade feita da leitura das crianças. Assim, muitos jogos podem ser conhecidos apesar de terem regras implícitas ou podem ser criados no momento de jogar. Assim,



quando começa a guerra dos botões nada estava preestabelecido, tudo surgia no meio de novas conversações, fatos, encontros e aprendizagens, embora tivessem uma regra determinada: *“A guerra sempre tem que ter um ganhador e um perdedor”*. Lá, as crianças não tinham certeza o que podia acontecer em relação à batalha, mas sabiam que queriam ganhar e aí começavam a criar jogadas para a vitória. Nesse sentido, a guerra como um jogo representa um imaginário social com questões morais e normas sociais institucionalizadas, que reproduzem as crianças num jogo que não é inocente e tem uma intencionalidade para a sociedade. Concluindo, afirma-se que é importante que as intervenções na educação sejam pensadas não para uma infância homogênea, mas para todas as crianças que tem realidades diferenciadas e constituem infâncias distintas, com tempos e espaços inexplorados. Nessa perspectiva, a escola deve pensar numa nova configuração, onde ela contribui na construção coletiva para a intervenção das crianças e em função da transformação social a partir de um olhar micro social da sala de aula que pode gerar pequenas transformações e onde o professor e os alunos se renovam no cotidiano.



3.8 Conhecendo o Canto e Cantando sua História - Rosana Moraes Vianna

O trabalho artístico/musical realizado, conta a história da colonização do Brasil através de três personagens: Joana com sua canoa de Garapuvu, representa a Lagoa e sua cultura mais atual, Ita que aprecia muito as frutas do local representa o povo indígena que povoou a Ilha e ainda vive em nossa região e Omí, menina negra, filha de africanos, moradores do Quilombo da Lagoa no século XIX, criada para trabalhar questões relacionadas ao preconceito étnico, se encontram através de um portal mágico de tempo para ajudar a natureza.

Os personagens foram construídos com algumas características que pudessem contemplar elementos pontuados no Projeto Político Pedagógico da escola, tendo como objetivos:

- Contar para as crianças de forma lúdica a História da colonização da Lagoa da Conceição, bairro onde está localizada a escola, resgatando e valorizando a participação do negro e do índio;
- Conhecer a cultura local e identificar os aspectos que se mantêm preservados nos dias atuais;
- Reconhecer a importância do meio ambiente e das riquezas naturais existentes na nossa região, abrangendo a fauna e a flora locais;
- Oferecer informações para que a visão de mundo das crianças seja ampliada e elas consigam estabelecer relação entre o meio ambiente local e global.

e usando a seguinte metodologia:

- Encontros semanais com a cantora Ro Moraes que apresenta e canta as músicas, os personagens e as histórias;
- Planejamento semanais em conjunto com a equipe pedagógica da escola;
- Passeios e caminhadas na comunidade e região envolvendo todos os profissionais para apresentar as belezas naturais e culturais para as crianças da escola.

O bairro da Escola possui muitas riquezas naturais e culturais, mas também muitas mazelas como o racismo, violência contra os moradores que são chamados "de fora" e a especulação imobiliária que ameaça constantemente estas riquezas naturais e culturais. A proposta de contar para as crianças da Educação Infantil a história do bairro com sua natureza única, cantando e valorizando da mesma forma índios, negros e brancos, contribuiu significativamente para uma grande mudança de comportamento em nossa comunidade educativa, construindo conceitos de etnia e preservação, de maneira prazerosa e lúdica. Este projeto foi um marco para resgatar e consolidar o trabalho coletivo que vem sendo realizado no Núcleo de Educação Infantil Canto da Lagoa. Através da brincadeira, da música e de uma história fantástica foi possível aproximar as famílias, crianças



e profissionais, ampliando conceitos e trazendo à luz para reflexão temas importantes que envolvem a preservação e o respeito a diferença.

<https://www.youtube.com/watch?v=RYYpZk2FIZU&feature=youtu.be>



3.17 Identidades periféricas entre memórias e histórias: um relato sobre experiências com crianças de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino em União dos Palmares/Brasil/Alagoas - José Artur do Nascimento Silva; Beatriz Araújo da Silva; Luciano Henrique Amorim; Roseane Maria de Amorim

Em um contexto educacional que serve majoritariamente às ações ao capital, faz-se necessário reconhecer-se através das identidades que nos constituem – étnico-racial, de gênero, sexualidade, entre outras. Estimular a auto-estima de crianças negras, especificamente de uma escola localizada em uma zona afastada do “centro da cidade” de União dos Palmares, é fundamental para que estas possam (re)conhecer suas histórias, memórias, ancestralidades e heranças culturais. Rolnik e Bonduki (1979) foram essenciais para fortalecer um olhar sobre, para e com a periferia, o conceito desse lugar e seu protagonismo, quer seja pela sua configuração, quer pela ação dos sujeitos que a integram, atrelando aspectos que evidenciam aquilo que o Estado e o currículo tentam esconder e camuflar, o qual preestabelece padrões e acentua as culturas negadas como sendo “marginais”. No intento de situar a importância do protagonismo dos sujeitos periféricos, as crianças palmarinas em suas experiências, pretendemos apresentar uma periferia pelo olhar pluricultural e suas identificações que podem emergir contexto, (re)significando-os como protagonistas e atores de sua realidade sócio-histórica, ainda negada pelo viés do currículo oficial. Diante o exposto, o relato de experiências tem como objetivo geral analisar memórias, histórias e resistências negras através de histórias contadas/recontadas para crianças de uma turma de II Período da Educação Infantil de uma escola pública da rede municipal de ensino, sob intermédio de contação de histórias, nas quais a maioria dos personagens são protagonistas negros. Sendo que os objetivos das atividades realizadas foram: refletir sobre a diversidade de gênero e raça no ambiente escolar; realizar atividades por meio de sequência didática; recontar as histórias lidas oralmente bem como através de desenhos e por fim, dramatizar a obra “Pretinho, meu Boneco Querido” de Maria Cristina Furtado. Estes escritos estão fundamentados teoricamente em Corsaro (2011); Fleuri (2008); Gomes (2008; 2010) Silva (1995); Cavalleiro (2000), entre outros. A metodologia utilizada para poder alcançar os propósitos propostos na experiência foram diversificadas, a saber: leitura, conto/reconto, desenho, dramatização a partir de um olhar mais cuidadoso acerca da temática diversidades (raça, gênero e sexualidade) voltado para a Educação Infantil. No desenvolver das atividades foram sugeridas possíveis intervenções a partir da utilização de outras obras da literatura infanto-juvenil brasileira, rodas de conversas, criação de desenhos das personagens a partir da percepção das crianças. O resultado final da proposta resultou na



dramatização da obra, “Pretinho, Meu Boneco Querido, sob o olhar das crianças que interpretaram as personagens da obra de modo criativo, lúdico, sob orientação da professora da turma; isso serviu para aumentar a auto-estima dessas crianças, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades.



EIXO 4 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRODUÇÃO CULTURAL PARA E DA INFÂNCIA

Coordenação: Cleriston Izidro dos Anjos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil); Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante (Universidade Aberta, Portugal)

As crianças do século XXI, de acordo com as suas experiências de vida e de educação, têm chegado às instituições de Educação de Infância com múltiplos saberes sobre o universo digital. No entanto, no cenário educacional é possível encontrar desde educadores/as que defendem o contacto das crianças com os aparatos tecnológicos até aqueles/as que criticam o seu uso por elas. Muitos são os questionamentos e ainda há pouca produção académica no campo das discussões que envolvem a relação entre a(s) infância(s) e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Para o debate e a reflexão podem ser levantadas várias questões: Que usos as crianças fazem das TDIC na família, nos espaços e atividades de lazer, nas creches e nas pré-escolas/jardins-de-infância? Qual o papel das TDIC nas relações das crianças com os pares e na construção das culturas da infância? Em que medida são exploradas por meio do trabalho infantil artístico nos meios de comunicação? Como está o cenário de regulamentação da publicidade dirigida ao público infantil? Até que ponto as crianças são ouvidas quando o assunto é a produção de conteúdos mediáticos voltados para si? Como se dão os jogos no universo digital? Como têm sido discutidas as produções cinematográficas para a infância e com crianças?



15 de julho 11.30-13.00h

4.11 Infância e Cultura Digital: práticas quotidianas em contexto familiar - Lucia da Graça Cruz Domingues Amante

É hoje por demais reconhecido que as tecnologias digitais estão impregnadas na nossa vida, tendo alterado o nosso quotidiano quer nos contextos profissionais, quer sociais, quer familiares. Cada vez o acesso às tecnologias se faz mais cedo, começando logo no nos primeiros anos de vida, provocando inúmeras alterações no universo da criança e na sua visão do mundo. Muito se tem dito sobre o uso destas tecnologias na Escola e sobre o seu enorme potencial que, contudo, continua a ser muito pouco explorado. No entanto as tecnologias estão também presentes no contexto familiar das crianças, assumindo aí também funções que importa conhecer. A ideia do determinismo tecnológico e a crença no seu poder transformador, tantas vezes exacerbada, assenta numa visão instrumental das tecnologias, que tem dominado o discurso sobre a inovação pedagógica. Nesta comunicação pretendemos discutir a não neutralidade da tecnologia. Com efeito os media digitais, têm um enorme potencial no plano educativo, mas não podem ser, considerados apenas como tecnologias. Os media digitais são formas de cultura e de comunicação e não apenas meros meios de aprendizagem. Importa, neste âmbito, equacionar a relação entre a infância e a cultura digital, já que a cibercultura, usando a expressão de Levy, é também ela transformadora do universo infantil e da sua relação com o mundo, desde logo no contexto da família, onde o seu uso, cada vez mais constante, altera padrões de comunicação e dinâmicas familiares tradicionais.



4.6 Cinema na sala de aula: proposições para uma exploração estética de filmes por educadores - Elaine Simões Romual Rebeca

Ao se refletir sobre a arte do cinema, nos deparamos com um envolvente conjunto de imagens, movimentos, diálogos, cores, elementos que sensibilizam e fazem emergir sentimentos que podem provocar o repensar de conceitos ou aflorar novos. No entanto, encarar o cinema como arte na escola é o grande desafio, por isso discuti-lo como arte é algo necessário nesse território. O filme exige um olhar estético. Há muito a se observar nele além de seu enredo e de sua temática. Há elementos como a aproximação da câmara de determinado objeto, colocando-o em primeiro plano, ou ainda recursos de sonoplastia que são fundamentais para a produção dos sentidos. O filme é uma arte que dialoga com várias outras. A escolha por determinados recursos cinematográficos permite a produção de vários sentimentos como: alegria, paz, ternura, amargura, estranhamento, que se harmonizam ou se mantêm em posição para criar um conflito no leitor interferindo em seu crescimento social, emocional e cognitivo. Este texto propõe identificar um conjunto de critérios para uso estético de filmes na Educação de Infância, contribuindo para uma compreensão mais ampla do cinema. O artigo em questão é fruto de um estudo que está centrado na discussão do estatuto do cinema como arte e nas suas propriedades estéticas e que para tanto buscou desenvolver uma pesquisa de cunho teórico e bibliográfico na intenção de encontrar hipóteses mais assertivas para responder ao questionamento: quais os critérios que contribuem para a compreensão estética do cinema na Educação de Infância? Em busca de uma melhor compreensão sobre o tema, a abordagem do assunto dar-se pela análise de textos dos seguintes autores: Peixoto (2003), Teixeira e Lopes (2008) e Neitzel (2009) o quais tratam sobre a arte, o cinema na escola e a intertextualidade. A análise permitiu indicar seis critérios estéticos básicos para análise de obras de cinema: a) texto plurissignificativo: orienta a observar os vários elementos justapostos e articulados do filme que irão induzir o leitor a várias significações; b) relações intertextuais: o jogo das relações intertextuais presentes no filme provoca o leitor a estabelecer conexões com muitos outros textos; c) lugar de diálogo e confronto de ideias: os elementos presentes no filme podem provocar e desestruturar ideias; d) pesquisa e processos criativos: a arte como criação possibilita a produção de algo novo que se relaciona com a realidade social em que o sujeito está inserido; e) presença de elementos artísticos e estilísticos: por meio da pesquisa, há a introdução no filme de elementos que qualificam o filme como arte; f) princípio da reversibilidade: leva o leitor a uma digressão que o impulsionará a construir e reconstruir o enredo. Assim, os/as educadores/as de



infância em seu cotidiano profissional podem repensar o cinema na Educação de Infância com o desafio de explorar as qualidades estéticas do filme.



4.2 Ludicidade, imaginação e criatividade com tecnologias: a programação em idade pré-escolar com ScratchJr - Maribel Santos Miranda Pinto; Antônio José Osório.

Esta comunicação apresenta o plano e estratégias de formação, que decorre no âmbito do projeto “Kids Media Lab: Tecnologias e a Aprendizagem da Programação em Idade Pré-escolar” (<http://www.nonio.uminho.pt/kidsmedialab>), que está a ser desenvolvido na Universidade do Minho, desde setembro de 2015. Para esta formação realizámos um plano, que foi acreditado pelo Conselho Científico de Formação Contínua e que permite o desenvolvimento profissional de educadores de infância, professores do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e Professores de Educação Especial. Nesta formação tencionamos proporcionar aos profissionais de educação a aquisição de competências para melhor integrarem as tecnologias e abordarem a aprendizagem de programação com o ScratchJr, nas atividades com as crianças, de forma transversal a todas as áreas de conhecimento. Esta formação vai ao encontro dos objetivos do projeto de investigação (Resnick, 2009), (Resnick & Rosenbaum, 2013); (Flannery et al., 2013); (Bers & Resnick, 2016). No que diz respeito à investigação reconhece-se como importante conhecer como o processo de aprendizagem é vivenciado pelas crianças, de forma a permitir reconhecer os contributos da utilização das tecnologias e da aprendizagem de programação em idade pré-escolar e nos primeiros anos do 1ºCEB. Procuramos, assim, conhecer melhor como é que as crianças aprendem, como estruturam e desenvolvem o seu pensamento, nessa relação com as tecnologias e através da programação. Tendo por base estes pressupostos, pretende-se com a formação: desenvolver competências associadas à literacia digital e à utilização de aplicações em dispositivos móveis que podem ser utilizadas por crianças; conhecer algumas ferramentas da Web 2.0 suscetíveis de serem utilizadas pelos profissionais de educação em atividades de trabalho colaborativo; contextualizar a utilização de ferramentas da Web 2.0 por profissionais de educação em atividades de trabalho colaborativo; reconhecer potencialidades das tecnologias e dos dispositivos móveis adequadas à utilização em idade pré-escolar e identificar propostas da sua integração em contextos educativos; refletir sobre o conceito de pensamento computacional e o seu desenvolvimento em idade pré-escolar; aprender noções básicas de programação através da aplicação ScratchJr capazes de apoiar as atividades das crianças no projeto Kids Media Lab; planificar atividades de aprendizagem da programação em contextos de educação de infância. No que diz respeito a metodologia, a formação recorre à modalidade de b-learning, que integra sessões de formação presenciais e a distância através da plataforma da Comunidade @rcaComum (<http://www.arcacomum.pt/comunidade>). No projeto de



investigação participam 24 educadores de infância da região norte e centro de Portugal (Braga, Porto, Aveiro, Viseu e Coimbra), que estão a realizar a formação. A partir de setembro de 2016 cerca de 500 crianças iniciam as atividades previstas no projeto. Paralelamente, a formação vai ser dinamizada por todo o país, a partir do próximo ano letivo 2016/2017 (<http://www.nonio.uminho.pt/kidsmedia/lab/comunidade/formacao>). A realização da formação revelará alguns dados suscetíveis de análise e possíveis de partilhar, no texto final do Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. A análise centrar-se-á nos procedimentos da formação, nas interações dos profissionais de educação e no trabalho desenvolvido até ao momento no âmbito do projeto de investigação.



15 de julho 14.30-16.00h

4.10 Reflexão crítica a respeito das ideias de educação, ciência e sociedade veiculadas na animação televisiva *SID, o cientista* - Patrícia Mazzego Menezes; Emerson Izidoro dos Santos; Luís Paulo Píassi

O desenho animado educativo, produto cultural escolhido como objeto de estudo, faz parte do cotidiano das crianças e é acessível a uma parcela considerável da população infantil. O objetivo do trabalho é discutir o papel do desenho animado televisivo na formação cultural dos indivíduos por meio de uma análise crítica desse produto cultural por futuros educadores. Nesse sentido propusemos, a um grupo de licenciandos em pedagogia, uma análise crítica do desenho animado *Sid, o cientista* a fim de levantar questionamentos sobre as mensagens veiculadas nesse produto cultural. Dessa forma, logo após a exibição de um episódio da animação coletamos dados, através de questionários, em que os universitários analisaram quais eram os estereótipos de escola, aluno, ciência e cientista presentes no desenho animado. Para fazer a análise optamos por adotar o modelo teórico-metodológico de natureza qualitativa. O trabalho foi desenvolvido com estudantes da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, localizada no município de Guarulhos, São Paulo, Brasil. Ao todo participaram da atividade 37 graduandos do período vespertino e noturno no contexto da disciplina obrigatória Fundamentos Teóricos – Prático do Ensino de Ciências II. Além disso, baseados nos autores que discutem mídia, infância e educação convidamos os licenciandos a refletir acerca dos produtos culturais produzidos pela mídia televisiva para crianças, considerando a televisão como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem quando seus produtos são incorporados ao ambiente educacional formal de forma crítica. Ao abordarmos o papel educativo da televisão, já que aos olhos de muitas pessoas não passa de um meio de comunicação que tem por objetivo entreter e alienar as massas manipulando informações, pudemos refletir juntamente com os universitários a possibilidade de utilizar esses aspectos considerados negativos a favor da aprendizagem das crianças de forma a contextualizar uma problemática. Devido à grande influência que a mídia televisiva exerce sobre as crianças, mais especificamente no que diz respeito aos desenhos animados, consideramos de extrema importância que o futuro professor compreenda que através das animações mensagens estão sendo transmitidas e que é preciso, por vezes, possibilitar às crianças interpretá-las criticamente e não agir como espectadores passivos. Acreditamos que o exercício de assistir um desenho e analisá-lo de



forma crítica permite educar o olhar dos professores no sentido de fazer com que eles se atentem às concepções e estereótipos presentes nesses produtos culturais de massa. Afinal, quando fazemos uma pequena reflexão sobre as informações que nos são veiculadas estamos exercitando nosso senso crítico.



4.3 Reconfigurando o “brincar” na infância: um relato de prática com a implementação dos exergames - Adilson Rocha Ferreira; Deise Juliana Francisco

Para Vygotsky (1998), o lúdico, presente no jogo, envolve variados elementos, sendo eles simbólicos, sociais e culturais, os quais podem ser utilizados para possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem. A partir do jogo, considerado como uma atividade dotada de um sentimento de alegria e tensão e de ser diferente da vida cotidiana, busca-se a possibilidade de transformação da realidade em que o jogador se encontra, possibilitando experiências no âmbito dinâmico do círculo mágico do jogo (HUIZINGA, 2014). Segundo Gee (2007), vivenciamos um novo conceito de literacia, uma vez que a linguagem escrita deixou de ser o único sistema de comunicação. A imagem e muitos outros símbolos visuais são também importantes e muito significativos. Dessa forma, como afirmam Maraschin e Baum (2013, p. 254) “os jogos eletrônicos dão testemunho do modo de operar cognitivo de nosso contemporâneo permeado por objetos técnicos”. O crescente avanço na área das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), aliado à preocupação de fomentar a prática de atividade física durante a utilização de jogos eletrônicos, fez surgir uma nova interface de *games* – os *exergames* – onde os movimentos do corpo humano são utilizados para interagir e expandir os movimentos dos usuários com o videogame, extrapolando o simples ato de apertar botões e mexer alavancas do *joystick* (OH; YANG, 2010). Utilizando os movimentos do corpo humano como mecanismo de interação com o jogo, aumenta-se o gasto calórico do usuário e a interatividade humano-máquina, tanto do ponto de vista físico, quanto do cognitivo (SUHONEN et al., 2008). A estrutura dessa atuação se fundamenta na experiência da utilização do console de videogame Kinect™ para Xbox® 360 como uma ferramenta lúdica-recreativa pontencializadora da aprendizagem. O objetivo desse trabalho foi verificar as formas de apropriação dos *exergames* por uma criança do gênero feminino de 3 anos e 5 meses de idade. Foi realizado um encontro com duração de 30 minutos. Na ocasião, foram utilizados os seguintes jogos de acordo com a escolha da criança: *Kinect Sports Ultimate Collection* e *Kinect Adventures*. A partir dessa experiência, pode-se observar o fascínio da criança pelo artefato tecnológico, sendo assim um objeto de descoberta. Em contato com os jogos, a criança teve dificuldades em controlar o jogo a partir dos movimentos do seu corpo, até que gradativamente foi se adaptando e conseguindo êxito nas desafiadoras tarefas dos *games*. Os resultados preliminares desta experiência sugerem que os *exergames* propiciam o desenvolvimento de capacidades cognitivas e físicas da criança, na resolução de situações-problema dos desafios do jogo com movimentos corporais. Em contraposição ao



paradigma em que as tecnologias digitais são consideradas como nocivas à saúde física e mental da criança, os *exergames* podem se constituir como ferramentas potenciais para a aprendizagem, mesmo quando imersas ao mundo virtual e tecnológico. Dessa forma, pode-se constatar, conforme Maraschin (2012), que os videogames, em nosso caso os *exergames*, constituem espaços participativos e experimentais de novos contextos, com situações inusitadas nas quais podem tomar as experiências anteriores e ampliá-las, contribuindo assim para a potencialização da aprendizagem e desenvolvimento íntegro da criança.



4.4 Adultização de crianças na Educação Infantil: um olhar sobre o uso das tecnologias digitais - Cynthia Ferreira de Lira; Hugo Monteiro Ferreira

Este estudo apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa maior intitulada: “A criança em tempos de adultização: reflexões transdisciplinares na Educação Infantil”, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco. A investigação interessa-se pelo estudo de um fenômeno social contemporâneo nomeado adultização infantil, que trata da reprodução do comportamento adulto pelas crianças, refletindo o possível desaparecimento do sentimento de infância. Sendo a adultização infantil objeto desse estudo, variáveis que possivelmente favorecem ao desenvolvimento desse fenômeno são analisadas discutindo a seguinte problemática: Em tempos de adultização, é possível considerar o uso das tecnologias digitais na Educação infantil como uma variável desse fenômeno na contemporaneidade? Os sujeitos da pesquisa são crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, matriculadas em uma instituição de ensino privado localizada na região metropolitana da cidade do Recife, especializada em Educação Infantil. Objetiva-se investigar a possível representação do fenômeno da adultização por meio do uso das tecnologias digitais nas brincadeiras infantis. Metodologicamente o estudo é de natureza teórica e empírica, utilizando a abordagem qualitativa de pesquisa e o método da pesquisação. Analisando os dados iniciais, é possível constatar que as crianças investigadas, optaram excessivamente pelas tecnologias digitais em diversos momentos das intervenções. Em determinado momento, foi proposto que as crianças trouxessem para escola o seu brinquedo favorito e em sua maioria, os aparelhos digitais estiveram presentes. Ao utilizar esses recursos, percebe-se um afastamento das brincadeiras livres e uma intensificação das relações intrapessoais. A socialização entre as crianças esteve reduzida e os grupos mais seletos no sentido das semelhanças dos aparelhos eletrônicos, ou seja, aparentemente as crianças reuniam-se de acordo com os produtos e não pela brincadeira propriamente dita. As ferramentas utilizadas via internet, favoreceram o conhecimento dos segredos dos adultos incluindo a erotização precoce, o consumo e o acesso aos diferentes tipos de violência. As tecnologias digitais estão presentes no cotidiano das crianças, porém elementos auxiliam à indicação da existência do processo de adultização infantil foram encontrados nesses recursos. A importância da discussão dessas observações nos espaços de Educação Infantil favorecem reflexões acerca do uso das tecnologias digitais, bem como ao exercício de um olhar específico aos indicadores do fenômeno da adultização infantil.



EIXO 5 - CORPO, LUDICIDADE E MOVIMENTO

Coordenação: Carla Maria Faria Alves Pires Antunes (Universidade do Minho, Portugal); Márcia Buss-Simão (Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil)

Nas últimas décadas, os estudos multidisciplinares da infância têm vindo a sublinhar a importância do jogo e da brincadeira na vida das crianças, como parte integrante dos seus mundos, das suas culturas e dos seus direitos. Em sentido contrário, tem-se observado uma tendência de “escolarização” das crianças desde a sua entrada nas instituições de Educação da Infância, em consequência de políticas educacionais, de concepções e práticas de formação docente e de mudanças sociais que impõem o modelo da competitividade na economia, no trabalho, na educação e nos estilos de vida. Em grande medida, o direito ao brincar tem sido subsumido no “ofício de aluno”, acentuando a institucionalização e a socialização das crianças e secundarizando a promoção da cidadania, da participação e das culturas da infância. De que modo se manifestam estas questões, em Portugal e no Brasil? Numa época em que se hipervaloriza a vertente intelectual, que lugar é conferido ao corpo e ao movimento na educação e na vida das crianças e dos bebés? Em que medida os profissionais da infância consideram as expressões infantis? Que papel tem e pode ter a ludicidade na (re)invenção do “ofício de criança”? Qual a presença das brincadeiras, do movimento e do corpo na formação inicial e contínua dos/as profissionais da educação de infância?



14 de julho 15.00-16.30h

5.36 Uma Educação Infantil centrada no brincar: a experiência da Te-Arte - Rozana Machado Bandeira de Melo; Deise Juliana Francisco

A educação infantil tem sido tematizada a partir da compreensão sobre a importância da infância para o desenvolvimento humano. Torna-se relevante, neste contexto, analisar experiências de escolas que se propõem a atuar nesta área. Sendo assim, o objeto de estudo desta dissertação é a experiência da Te-Arte na educação infantil. Trata-se de um estudo de caso de uma escola alternativa, escolhida por ser a Te-Arte uma escola que realiza um trabalho não convencional de educação infantil, em que o foco é o brincar. O objetivo geral da pesquisa é analisar o currículo de educação infantil da Te-Arte, enfocando a brincadeira como eixo articulador. Os objetivos específicos tratam de descrever como a rotina é organizada na Te-Arte em articulação com a brincadeira e o espaço físico; compreender a visão dos professores e da gestora sobre a experiência da Te-Arte; analisar os sentidos atribuídos à Te-Arte por pais e ex-alunos da Escola. Foi realizada pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, contando com observação do cotidiano escolar e entrevistas com a idealizadora do projeto, dez professores, dez pais e cinco ex-alunos, sendo os dados analisados a partir da análise de conteúdo. Os elementos da centralidade do trabalho são o engajamento familiar, o respeito à infância, a interação e a natureza, partindo do princípio de que “*é brincando que se aprende*” e que toda brincadeira ensina algo. A construção da proposta pedagógica da Te-Arte enfatiza o folclore e as manifestações culturais, em constante construção da cultura escolar e da cultura própria da Te-Arte. Outro elemento relevante é quanto à formação dos profissionais, que se dá no fazer pedagógico diário, em grupos de estudo, e na avaliação do trabalho cotidiano, com reuniões diárias. Ao analisar a experiência da Te-Arte, ressalta-se a singularidade de sua proposta e a importância do espaço físico diferenciado em relação às organizações escolares convencionais.



5.1 A criação colaborativa como ferramenta didático-pedagógica: som, corpo e movimento como meios de desenvolvimento físico, intelectual e motivacional em alunos do ensino pré-escolar - Helena Santana; Rosário Santana

O trabalho que nos propomos apresentar, um relato de prática, mostra como o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e competências musicais em crianças em idade pré-escolar, podem ser transformados tendo como variável a presença do jogo, nomeadamente do jogo musical e dramático, e do movimento corporal como meios de aquisição de conteúdos e competências vários. Sabemos que a prática da canção, em conjunto com atividades que difundam o jogo, o movimento e o uso do corpo, faz com que a criança reaja mais positivamente à aquisição e ao desenvolvimento de competências e conhecimentos vários, inclusive de outras áreas que não as artísticas. Através da forma comunicação oral, desejamos apresentar um projeto realizado em contexto da educação pré-escolar, que pretende perceber a importância da criação e desenvolvimento de projetos de criação artística de natureza global e colaborativa na aquisição e desenvolvimento de conteúdos e competências formais e não formais. Através deste projeto, os envolvidos, professores e alunos, encontraram-se em interação e colaboração estrita, permitindo a criação de um conteúdo didático-pedagógico onde estes últimos tiveram um papel fundamental na determinação dos seus conteúdos lúdicos, literários, narrativos, expressivos e musicais. Como objetivos, pretendemos perceber de que forma este tipo de abordagem didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas e musicais dos alunos, bem como de que forma desenvolve a motivação e a capacidade de memorização de conteúdos por parte dos alunos. Por outro lado, queremos perceber de que forma a motivação e a memorização de conteúdos se mostra e fortalece numa atividade onde a colaboração, a interação e a mimica são uma constante. Por se considerar fundamental na elaboração deste projeto, foram abordados aspetos teóricos relacionados com a motivação, a criatividade, a expressão dramática e musical, a improvisação e a memorização através de um referencial teórico assente em autores como Willems, Gordon, Dalcroze, Maehr, Pintrich e Linnenbrink, Mcpherson, Hallam, Mbuyamba, Vygotsky, Mohanty e Hejmadi entre outros. Em posse do referencial teórico e de uma inspiração primeira, procedeu-se ao desenvolvimento de um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, musical, cenográfica, dramática e performativa. As sessões que permitiram a sua construção e conceção foram devidamente programadas e planeadas, tendo sido desenvolvidas de forma a criar um ambiente criativo e colaborativo intenso. Houve um tempo dedicado ao processo de criação colaborativo e outro dedicado aos conteúdos próprios da aula. Desta forma pretendeu-se fomentar e desenvolver a capacidade



criativa e comunicativa dos alunos, bem como a sua possibilidade de expressão, contribuindo para que todo o grupo sentisse que o projeto também lhes pertencia. Através deste processo foram criadas e compostas um conjunto de canções, na sua componente literária e musical, inspiradas nas vivências e experiências das crianças, bem como nos conteúdos programáticos próprios. Para além das canções, também foi criado um conteúdo didático-pedagógico, o culminar de todo o processo criativo, conteúdo esse apresentado publicamente, pretendendo desenvolver diversas competências ao nível das expressões não só musical, como visual, dramática e físico-motora e uma experiência performativa de inegável valor didático e social.



5.8 O papel das brincadeiras na formação continuada para a prática pedagógica de professores da educação infantil: um estudo na Zona da Mata Norte, Pernambuco-Brasil - Isadhora Araújo Lucena Silva; Maria de Fátima Gomes da Cruz

Este trabalho consiste num recorte de uma investigação que está a ser realizada no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade de Pernambuco – Brasil. Tem por objetivo geral, investigar as contribuições da formação continuada que tenha como eixo principal o brincar, para melhoria das práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil de seis municípios da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco – Brasil. São objetivos específicos deste estudo, propiciar formação continuada que tenha como eixo principal o brincar, como contribuição para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco; investigar até que ponto uma Brinquedoteca Universitária poderá contribuir para o processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil; proporcionar aos estudantes da Educação Infantil de seis municípios da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco experiências brincantes no espaço de uma Brinquedoteca Universitária que favoreçam o seu desenvolvimento integral; criar uma Brinquedoteca Universitária na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. O enquadramento teórico desta investigação está assente nos estudos de Cunha (2013), Friedmann (2012), Fortuna (2011), Gimenes e Teixeira (2011), Luckesi (2014), Kishimoto (2011), Maluf (2012), Teixeira (2012), Vygotsky (2007), entre outros. No que toca às opções metodológicas, fez-se opção pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. Trata-se de um estudo realizado em parceria com seis municípios da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco- Brasil. Os sujeitos desta investigação são professores da Educação Infantil dos municípios parceiros. A recolha de dados foi realizada por meio de oficinas pedagógicas, prioritariamente. Para além das oficinas pedagógicas, foram utilizados outros instrumentos, como a observação participante e a entrevista semiestruturada. Relativamente aos principais resultados, é possível identificar que as formações continuadas oferecidas às professoras sujeitos desta investigação têm lhes propiciado a abertura às novas formas de ensinar e aprender através da brincadeira, a compreensão do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como a importância da Brinquedoteca Universitária como espaço de promoção ao brincar para a criança.



5.35 Programa de Educação Estética e Artística na Educação Pré-Escolar - Raquel Mateus, Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas

Na Educação Pré-Escolar, o domínio das Expressões – Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical – integra a área de conteúdo “Expressão/Comunicação”, cujo objetivo é desenvolver linguagens múltiplas, como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo. Desta maneira, tal como é referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), requer-se, da parte do educador, a estimulação do contacto da criança com a pintura, a escultura ou outra forma de arte e de cultura, permitindo-lhe explorar diferentes técnicas e materiais, ampliar o seu conhecimento do mundo, apurar o sentido estético e incentivar a imaginação.

Neste sentido, a metodologia subjacente ao *Programa de Educação Estética e Artística* (Ministério da Educação, 2010) constitui uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem na mencionada área, uma vez que evidencia o seu caráter multissensorial e interpretativo. Este Programa reconhece a arte como forma de conhecimento e está estruturado segundo três eixos conceitualmente consistentes – *fruição-contemplação* (as crianças são levadas a observar obras de arte, desfrutando da diversidade de estímulos que estas lhes transmitem), *interpretação-reflexão* (as crianças exploram o significado e sentido dessas obras, orientados pelo educador através do diálogo argumentativo) e *experimentação-criação* (as crianças manipulam materiais e experimentam técnicas diversificadas, de forma a produzir algo) –, o que permite delinear e concretizar as práticas pedagógicas.

Pretende-se, com a presente comunicação, fazer a contextualização das Expressões na Educação Pré-Escolar (fundamentos, objetivos, conteúdos e metodologias) e apresentar as metodologias, práticas e estratégias de mediação pedagógica subjacentes ao *Programa de Educação Estética e Artística*.



14 de julho 15.00-16.30h

5.23 O papel do brincar na aprendizagem em educação de Infância - reflexão a partir de um estudo sobre a construção de teorias práticas pessoais dos educadores - Helena Luis; Maria do Céu Roldão

Parece ser consensual na investigação e na cultura profissional em educação de infância o direito da criança a brincar. A importância do brincar tem também sido valorizada em diferentes modelos pedagógicos e concepções teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Contudo, o papel do educador para além da disponibilização de materiais e facilitação da livre escolha da criança tem sido mais discutido. Como equilibrar o brincar, nomeadamente o brincar ao faz de conta, tão valorizado nesta faixa etária e nos contextos pré-escolares com a aprendizagens “académicas” numa época em que a sociedade “exige” que estas aprendizagens sejam mais precoces? Esta questão tem sido frequentemente colocada pelos estudantes que se iniciam na profissão. Pretendemos refletir sobre este tema - central para a formação dos profissionais da educação de infância - a partir de alguns resultados preliminares de um estudo centrado nas teorias práticas de educadores de infância em duas fases do desenvolvimento profissional. A partir de um estudo qualitativo de pequena escala analisaremos como esta temática está presente e influencia a construção das teorias práticas pessoais dos educadores. A ideia defendida nesta comunicação, acompanha Marilyn Fleer (2010) na ideia de que as gerações que frequentam o jardim de infância não terão oportunidade de explorar o mundo e as relações sociais através do brincar se estas atividades não forem apoiadas através do currículo na educação de infância. Quando as crianças não têm oportunidades de brincar e em vez disso seguem um currículo centrado na aprendizagem de competências e centrado nos métodos desenvolvidos para a escola, essas crianças terão problemas (Fleer, 2010, Katz, 2006, Vasconcelos, 2008). Esta dimensão será central na formação inicial e contínua dos educadores pois apesar dos educadores e teóricos da educação de infância defenderem frequentemente que a atividade principal da criança – o brincar - é a sua forma principal de aprendizagem, partilhamos com Dahlberg, Moss e Pence (1999) o argumento de que “aprender através do brincar” não tem tido equivalência no “ensinar através do brincar”. Neste sentido surge como urgente encontrar estratégias para auxiliar o educador a encontrar potencial no “ensino” mais eficaz mas que está orientado e centrado na criança e no potencial para a sua aprendizagem através do brincar.



5.34 Práticas lúdicas com crianças com deficiência: a experiência do Estágio em Educação Infantil do Curso de Pedagogia do CAFS/UFPI - Kaylene de Sousa Lopes; Leonardo José Freire Cabó

O relato aqui apresentado é resultado das investigações realizadas por nós durante o Estágio em Educação Infantil, requisito obrigatório do Curso de Graduação em Pedagogia (CASF/UFPI). Realizado junto a uma creche municipal da cidade de Floriano - Piauí, o mesmo reflete questões importantes do processo de inclusão escolar presente no cotidiano de diversos professores da rede pública de ensino do município, especificamente sobre a problemática da inclusão escolar.

Ainda existe muitos preconceitos com relação as pessoas com deficiência, sobretudo quando buscamos investigar o modo como tem se dado o processo de inclusão escolar. Entre as possibilidades de trabalho, frente a uma demanda de três crianças diagnosticadas com autismo em uma sala de Educação Infantil V, encontramos nas brincadeiras uma maneira prazerosa e que realmente apresentasse a essas crianças atividades que as incluíssem de fato no contexto escolar, trazendo jogos, brinquedos e brincadeiras que possibilitassem a participação de todos nas atividades propostas. O lúdico é um universo onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, e todos esses fatores são essenciais para a formação do indivíduo e na promoção da inclusão. O estudo tem como objetivo analisar a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Este trabalho tem caráter qualitativo, pois foi realizado em situações de contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que estava sendo investigada. O estudo foi realizado a partir de observações, coleta de dados e também através de dados obtidos em entrevistas abertas junto aos pais e professores das crianças envolvidas na pesquisa. Contamos com autorização dos mesmos e da Instituição pesquisada para a realização das atividades citadas, bem como de Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais e professores. Foi possível perceber que o processo de inclusão escolar vai muito além de receber uma criança com deficiência na escola. Compreende a busca de alternativas para fazer com que todos gozem os mesmos direitos no ambiente escolar, quer seja: tenham amplas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Percebemos ainda que a falta de capacitação adequada (cursos específicos sobre o trabalho com crianças com deficiência) para os professores dificulta o trabalho e que os laços entre a família do aluno com NEE, professores e a escola precisam ser estreitados urgentemente. Reconhecemos ainda o importante papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em situações de inclusão escolar. Concluindo, afirma-se que encontramos nos jogos, brinquedos e brincadeiras mecanismos importantes para o trabalho junto ao processo de desenvolvimento da memória, da linguagem, da atenção, da percepção, da criatividade e de diversas habilidades, estabelecendo relações com seus colegas de forma significativa, harmoniosa e prazerosa, além de identificar aspectos significativos que dificultam o trabalho de inclusão escolar.



5.37 Contextos e quotidianos das crianças: o tempo e o espaço do lúdico - Luís Castanheira, Ilda Freire-Ribeiro e Maria José Rodrigues

A atividade lúdica potencia o sã e harmonioso desenvolvimento da criança. Compreende diferentes capacidades criativas, intelectuais, afetivas e emocionais que proporcionam intensos momentos de aprendizagem. Durante a este tempo desenvolve-se a atenção, a memória, a imaginação, a percepção, a linguagem e a reflexão. Exploram-se aspetos da realidade sociocultural e étnica, questionam-se papéis sociais e regras, reinventam-se situações reais, estimula-se a curiosidade, a autonomia, a concentração. Desde sempre as crianças ocuparam grande parte do seu tempo livre com brincadeiras e jogos, sempre se brincou e este ato será eterno. Todavia, a modernidade trouxe mudanças, o mundo digital e a internet oferecem novas formas de interagir com outros recursos, podendo mesmo afirmar-se que se recriou a forma de brincar. A ideia de escola a tempo inteiro veio ocupar muito do tempo e do espaço do quotidiano da criança, deixando pouco campo para brincar. Saber quais as percepções de crianças em idade escolar sobre lúdico, os tempos e os espaços privilegiados para brincar constitui o objetivo central desta investigação. De cariz qualitativo, e tendo em consideração os objetivos, recorre-se ao questionário composto por questões simples e compostas. Os participantes são crianças com 8, 9 e 10 anos de idade. Os resultados evidenciam que as crianças, em casa, brincam com os irmãos e outros familiares (avós, primos), embora um menor número referira que brinca com os pais. Mencionam, ainda, que costumam brincar especificamente no quarto e na sala. A maior parte das crianças referencia que brinca muitas vezes por dia e são elas em conjunto com os amigos que escolhem as

brincadeiras e os jogos. As crianças consideram que ao brincar também estão a aprender pois as brincadeiras desenvolvem a criatividade e a imaginação. Desta forma concluímos que o ato de brincar favorece o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Promover a brincadeira é uma forma de proporcionar, às crianças, situações favoráveis à aprendizagem que se constituem como momentos e oportunidades ótimos de estimulação e desenvolvimento de competências e saberes.



5.3 Reflexões: a criança, o brincar e a infância... do “outro lado do espelho” - António Camilo Cunha e Roselaine Kuhn

Quando nos situamos no campo *da criança, do brincar e da infância*, deparamo-nos com inúmeras dimensões que se expressam individualmente e em inter-relação. A ideia de corpo, educação, escola, currículo, jogar, competir, razão, fenomenologia, contexto, natureza, imaginação, cultura... são algumas dessas dimensões. Por outro lado, ao olharmos para a literatura (da especialidade) constatamos que a *racionalidade positiva* expressa nas várias ciências tem algo a dizer sobre essas dimensões. Um dizer que coloca criança, a infância e o brincar em etapas, fórmulas, geometrias, fases. No entanto, há um outro mundo que parece muitas vezes esquecido no campo da intervenção pedagógica. Um mundo que traduz o natural, fenomenológico, de energia iniciática. É esse mundo “do outro lado do espelho” tentaremos mostrar e dizê-lo.

A reflexão tem por objetivos:

Olhar para a criança, para o brincar e para a infância numa perspetiva fenomenológica e hermenêutica; tentar mostrar que a criança, o brincar, a infância é do campo do fenómeno original e inaugural e contribuir para novos olhares pedagógicos de pensamento e ação nas primeiras idades.

A metodologia escolhida estará assente na reflexão hermenêutica e interpretativa.

Os resultados e discussão vão emergir da reflexão teórica e interpretativa, tentando explicar a *criança, a infância e o brincar*. Neste contexto, ensaiaremos dizer que *a criança, a infância e o brincar* devem estar presentes na dimensão pedagógica *pelo olhar fenomenológico...*

Os resultados reflexivos mostram que *a criança, o brincar, a infância*, são, (também) do campo primeiro da existência. Como uma espécie de nódulo emocional, a criança, a infância e o brincar podem ser encarados como fenómenos que se situam muito para além de racionalidades, ainda que também se localizem no centro de sucessivas reconfigurações teóricas. Este facto poderá contribuir com outras abordagens pedagógicas.



5.19 Atividades de percussão corporal na Educação Musical Infantil; descobrindo o ritmo, o corpo e o movimento - Gabriela Campo; Maria Helena Vieira

O trabalho que se apresenta nesta comunicação relata uma experiência pedagógica realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto de Educação da Universidade do Minho e que foi desenvolvida nas valências de Creche e de Jardim-de-Infância numa instituição situada na periferia da cidade de Braga. Após a análise do contexto, a verificação dos interesses manifestados de forma mais evidente pelas crianças, e a observação das suas necessidades e motivações enveredou-se pelo tema da “Percussão Corporal”, enquanto estratégia de desenvolvimento de atividades pedagógicas e musicais, com possibilidade de impacto noutras atividades, aprendizagens e competências da criança. Este projeto apoiou-se no Modelo Curricular High/Scope em sintonia com os princípios pedagógicos de Dalcroze, Willems e Orff e tinha como objetivos primordiais perceber se a percussão corporal desenvolve a coordenação motora e a consciência corporal, o sentido rítmico, a expressão estética e o sentido de grupo. As estratégias passaram pela articulação dos princípios básicos das pedagogias musicais referidas com o Método de Percussão Corporal BAPNE em atividades variadas e cuidadosamente planificadas para as idades das crianças, com vista ao desenvolvimento da consciência corporal e rítmica, bem como das competências motoras e expressivas. Todas as atividades respeitaram a sequencialidade própria dos diversos conteúdos musicais e a progressão natural do desenvolvimento e adaptação das próprias crianças às tarefas propostas. Concluiu-se que estas estratégias contribuíram para o desenvolvimento das crianças, da sua capacidade de identificar as diversas partes do corpo, do seu sentido rítmico e do seu sentido de grupo. Foi também claro o desenvolvimento do espírito de entreajuda, sendo que as crianças se apoiavam mutuamente quando alguma delas tinha alguma dificuldade ou não estava tão participativa. Foi notória também a alegria que acompanhava estas atividades e a forma lúdica com que as crianças se apropriavam das diversas aprendizagens e buscavam novos desenvolvimentos.



5.12 Infância e Cultura Lúdica: um estudo sobre a produção de culturas pela criança - Cilene Nascimento Canda

Aprofundar a compreensão da criança como produtora de cultura é o objetivo central deste texto. A cultura lúdica infantil, compreendida como um conjunto de jogos, brincadeiras, brinquedos, textos literários, faz-de-conta, experimentos, coleções, dentre outras manifestações lúdicas, apresenta formas peculiares de interação, simbolização, apropriação e elaboração do mundo pela criança. Nesse cenário, o texto trata dos desafios postos às instituições educativas, no que se refere à revisão de suas práticas pedagógicas e à criação de novas imagens sociais sobre a infância. O texto faz um levantamento bibliográfico em diferentes áreas de conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, para analisar as singularidades e características da cultura lúdica infantil. Como resultados da investigação de cunho teórico-reflexivo, o estudo tem como base epistemológica a compreensão da criança como sujeito interdisciplinar por excelência e propõe a ressignificação do entendimento sobre a sua produção cultural, com vistas a contribuir para a revisão e a renovação metodológica de práticas educativas destinadas à infância. O texto se baseia na visão complexa de educação, com enfoque multirreferencial e interdisciplinar, englobando as seguintes áreas do conhecimento, como Educação, Artes, Cultura, Psicologia e Sociologia da infância. A discussão de cunho teórico-reflexivo é embasada por autores essenciais, como: Sarmento (2005), Lopes (2013), Benjamin (1997), Kishimoto (2005), Brougère (2004), Huizinga (2004), Luckesi (2010), Japiassu (2005), Slade (1990), Kramer (2012) e Arroyo (2012). Ao refletir sobre a atuação no mundo pela criança, o texto desmistifica três preconceitos históricos em relação à cultura infantil: a) a concepção de cultura como algo restrito à produção do adulto; b) a compreensão da atividade lúdica como passatempo ou como forma de manter as crianças ocupadas, com vistas a conservar a ordem e o disciplinamento; c) a restrição do brincar como mero recurso didático destinado à transmissão de conteúdos. Após ressignificar tais posturas, o brincar é ressaltado como um campo de produção de significados sobre a experiência vivida pela criança, de desenvolvimento cognitivo-corporal-estético, de ampliação de vínculos afetivos e de pertencimento cultural. A brincadeira, com todo repertório de invenções e criações daí decorrente é, portanto, espaço/tempo de produção cultural, ou seja, de linguagens, saberes e experiências. A criança se apropria e intervém socialmente, por meio do ato interativo e relacional de brincar. É, portanto, consumidora e produtora de cultura. O texto problematiza, a importância da diversidade de situações de aprendizagem no cotidiano escolar e na formação docente. Este texto visa contribuir para a ampliação do debate sobre prática pedagógica e cultura lúdica da Educação Infantil.



15 de julho 11.30-13.00h

5.37 Contextos e quotidianos das crianças: o tempo e o espaço do lúdico - Luis Castanheira, Ilda Freire-Ribeiro; Maria José Rodrigues.

A atividade lúdica potencia o são e harmonioso desenvolvimento da criança. Compreende diferentes capacidades criativas, intelectuais, afetivas e emocionais que proporcionam intensos momentos de aprendizagem. Durante a este tempo desenvolve-se a atenção, a memória, a imaginação, a percepção, a linguagem e a reflexão. Exploram-se aspetos da realidade sociocultural e étnica, questionam-se papéis sociais e regras, reinventam-se situações reais, estimula-se a curiosidade, a autonomia, a concentração. Desde sempre as crianças ocuparam grande parte do seu tempo livre com brincadeiras e jogos, sempre se brincou e este ato será eterno. Todavia, a modernidade trouxe mudanças, o mundo digital e a internet oferecem novas formas de interagir com outros recursos, podendo mesmo afirmar-se que se recriou a forma de brincar. A ideia de escola a tempo inteiro veio ocupar muito do tempo e do espaço do quotidiano da criança, deixando pouco campo para brincar. Saber quais as percepções de crianças em idade escolar sobre lúdico, os tempos e os espaços privilegiados para brincar constitui o objetivo central desta investigação. De cariz qualitativo, e tendo em consideração os objetivos, recorre-se ao questionário composto por questões simples e compostas. Os participantes são crianças com 8, 9 e 10 anos de idade. Os resultados evidenciam que as crianças, em casa, brincam com os irmãos e outros familiares (avós, primos), embora um menor número referira que brinca com os pais. Mencionam, ainda, que costumam brincar especificamente no quarto e na sala. A maior parte das crianças referencia que brinca muitas vezes por dia e são elas em conjunto com os amigos que escolhem as brincadeiras e os jogos. As crianças consideram que ao brincar também estão a aprender pois as brincadeiras desenvolvem a criatividade e a imaginação. Desta forma concluímos que o ato de brincar favorece o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Promover a brincadeira é uma forma de proporcionar, às crianças, situações favoráveis à aprendizagem que se constituem como momentos e oportunidades ótimos de estimulação e desenvolvimento de competências e saberes.



5.18 O brincar de faz-de-conta e sua contextualização sócio-histórica - Thaís Oliveira de Souza; Elizabeth Piemonte Constantino; Gabriela Portugal

O presente trabalho tem por objetivo refletir acerca da origem histórica dos jogos infantis, especificamente, o jogo protagonizado ou faz-de-conta, considerando os diferentes contextos de sua produção. Para o alcance de nosso objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o jogo protagonizado, atividade predominante em crianças de idade pré-escolar. Nossa discussão é embasada nos trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos soviéticos Lev S. Vigotsky (1896 - 1934) e Daniil B. Elkonin (1904 - 1984) sobre o jogo infantil e o desenvolvimento humano. Para a Teoria Sócio-Histórica a origem do brincar de faz-de-conta é histórica e sua natureza é social. Se o tema das brincadeiras depende das condições concretas de vida da criança, estudar a origem dos jogos infantis implica uma análise do lugar ocupado pela criança na sociedade, nos diferentes momentos e contextos históricos, assim como em suas relações sociais. Desta forma, nesta comunicação, pretendemos discutir questões como o surgimento do jogo de faz-de-conta na sociedade e a universalidade dos jogos infantis. Além disso, se os estudos atuais não deixam dúvidas acerca da importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, importa, também, refletir e salientar por que e como promover o brincar em contextos educacionais. A importância do tema se amplifica quando observamos nos contextos escolares uma desarticulação entre as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Brasil e da Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo da educação básica em Portugal, apesar dos documentos oficiais referentes ao currículo, salientarem a importância de continuidade na transição destas etapas, sem menosprezar o papel do brincar para a aprendizagem infantil. Acrescenta-se a este ponto a importância da intencionalidade do educador no trabalho pedagógico buscando promover um ambiente educativo que favoreça esta transição e oportunize aprendizagens significativas às crianças. Este trabalho se desenvolve a partir de discussões que emergem de uma pesquisa de doutorado em Psicologia que está em andamento, realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo FAPESP nº 2013/23046-6), na Universidade Estadual Paulista - Campus Assis, São Paulo - Brasil, com estágio de Pós-Graduação na Universidade de Aveiro - Portugal (Processo FAPESP nº 2015/03693-2).



5.27 Contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças: um estudo de caso numa escola pública do estado de Pernambuco-Brasil - Maria de Fátima Gomes da Cruz; Iolanda Mendonça de Santana; Mayra Emídio da Silva; Isadhora Araújo Lucena Silva

Este trabalho consiste num recorte de uma investigação que está a ser realizada na Universidade de Pernambuco – Brasil, no âmbito do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Formação de Professores, Políticas e Gestão Educacional, e que tem como objetivo geral investigar as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança e como objetivos específicos, identificar na prática pedagógica da professora sujeito desta investigação, contribuições de brincadeiras livres e dirigidas para o desenvolvimento integral das crianças; verificar a existência de dificuldades da professora para a realização de brincadeiras. O enquadramento teórico desta investigação está assente nos estudos de Cunha (2013), Friedmann (2012), Fortuna (2011), Gimenes e Teixeira (2011), Luckesi (2014), Kishimoto (2011), Maluf (2012), Teixeira (2012), Vygotsky (2007), entre outros. No que toca às opções metodológicas, fez-se opção pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. Trata-se de um estudo de caso em uma escola pública do Município de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco- Brasil. A recolha de dados foi realizada por meio de questionários, por inquérito, e da técnica de observação participante. Relativamente aos principais resultados, é possível identificar na prática pedagógica da professora sujeito desta investigação, a vivência de brincadeiras como as de esconde-esconde, pula-pula, morto-vivo, o mestre mandou, entre outras, como uma tentativa de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes de uma turma de Jardim da Infância II. Relata-se ainda como principais resultados, o aguçamento da imaginação dos estudantes e o estímulo à exploração do próprio corpo e expressões livres como um recurso à prática de brincadeiras. Essa prática de valorização ao corpo tem proporcionado o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio da ludicidade e do movimento.



5.33 Ludoteca Escolar: um ambiente de protagonismo infantil - Waleria Fortes de Oliveira

Este trabalho tem como objetivo apresentar as interações entre crianças de diferentes idades, em situação de vulnerabilidade social, em uma ludoteca escolar, situada em uma escola pública estadual, na periferia da cidade de Santa Maria/RS/Brasil, que se constituiu como um ambiente (WALLON apud WEREBE & NADEL-BRULFERT, 1986) de expressão ludocriativa e protagonismo infantil. Justificamos a escolha deste tema por considerarmos o brincar um direito inalienável da criança, o qual está proposto no 7º princípio da Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959). Além disso, consideramos primordial, em face da crescente diminuição dos espaços e tempos para as crianças brincarem, a necessidade de criação e organização de ambientes lúdicos para elas. Através de uma pesquisa-ação (ELLIOTT, 1991, p. 69), do “estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela” - delimitamos o seguinte problema de pesquisa: como as interações entre crianças de diferentes idades repercutem no seu desenvolvimento? Com a participação de estudantes e professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, que integram o Grupo de Estudos e Pesquisas Criançar, no período de agosto a dezembro de 2012 e março a julho de 2013, foram proporcionadas atividades de expressão ludocriativa para, aproximadamente, 70 crianças, em dois encontros semanais. Através destas atividades fundamentadas na pedagogia da expressão ludocriativa (DINELLO, 2009), buscamos oferecer um ambiente onde cada participante pudesse se expressar ludicamente e desenvolver sua criatividade. Utilizamos a metodologia ludocriativa, que oferece a cada criança a possibilidade de se expressar, ora explorando e brincando com os brinquedos oferecidos na ludoteca, ora participando de brincadeiras tradicionais, de jogos, ou confeccionando personagens para encenar histórias, através do teatro de sombras, criando e recriando histórias e as encenando, cantando e dançando, entre outras possibilidades de expressão. Concluímos que as interações neste ambiente heterogêneo impulsionaram o desenvolvimento e o aprendizado individuais, na medida em que cada criança conviveu e aprendeu com parceiros mais experientes (VYGOTSKY, 1988). Brincando e jogando, as crianças foram estimuladas a enfrentar e eliminar o medo do ridículo, o sentimento de inferioridade, a frustração, as coerções, que se constituem em barreiras à criatividade. Experimentaram também, de modo paradoxal, a liberdade e a obediência, na medida em que cada uma precisou se restringir às regras das brincadeiras e jogos. Sentiram também prazer e desprazer, em função do autocontrole que há no jogo e que não permite que cada um aja impulsivamente (VYGOTSKY, 1988). Nas atividades lúdicas, foram encorajadas a interagir com parceiros mais experientes, criarem novas ideias, buscarem alternativas originais, tomarem iniciativas pessoais e darem respostas aos demais, a enfrentarem conflitos e serem autônomas, o que possibilitou o desenvolvimento da criatividade. Nesse ambiente, os educadores organizaram e proporcionaram vivências nas quais as crianças puderam conhecer a si mesmas, ao outro, ao mundo, e especialmente serem elas mesmas - um ambiente de protagonismo em que cada uma brincou e jogou, atuando no desenvolvimento e aprendizado individuais e coletivos, superando seu egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia.



5.25 Atividades lúdicas, artísticas e literárias: experiências e propostas de trabalho junto ao Projeto LUDIBUS - Ana Paula Cordeiro; Francisane Nayare de Oliveira Maia

Atividades lúdicas, literárias e artísticas são fundamentais para o pleno desenvolvimento humano. Infelizmente nem sempre são devidamente valorizadas no processo de educação formal. No sentido de valorizar tais atividades e de oferecer propostas nestas áreas do conhecimento, o presente texto visa a apresentar o trabalho desenvolvido junto ao Projeto LUDIBUS da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília. O Projeto tem por objetivos desenvolver atividades artísticas, literárias e lúdicas, dentro de uma proposta que alia ensino, pesquisa e extensão universitária em seu bojo. Visa auxiliar no processo de formação de professores e de crianças da Educação Básica. Existe na Universidade desde 1999 e está ligado ao Departamento de Didática da FFC- Unesp. Conta com um ônibus de viagem organizado e adaptado para tais atividades, que funciona como biblioteca, brinquedoteca e ateliê itinerantes. O Projeto é desenvolvido junto a escolas de Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental- anos iniciais) do município de Marília e de outros municípios próximos a este, todos do Estado de São Paulo. Desenvolve atividades regulares em duas escolas parceiras e realiza visitas anuais, com desenvolvimento de atividades variadas, em escolas que desejam conhecer o Projeto. Pauta-se teoricamente no referencial da Sociologia da Infância, que vê a criança como ser ativo, criativo e produtor de cultura. Metodologicamente faz uso da pesquisa-ação e de procedimentos como observação participante, diários de pesquisa, reuniões organizacionais e avaliativas, bem como de registros variados: fotografias e filmagens. Os resultados do trabalho indicam que atividades artísticas e lúdicas são essenciais ao desenvolvimento infantil e que ambientes lúdico- educativos são propícios ao aprendizado; que por meio do Projeto professores em processo de formação inicial e continuada fortalecem suas atividades nas escolas parceiras e ampliam seu repertório de atividades artísticas, literárias e lúdicas junto às crianças. Projetos e pesquisas individuais são realizados dentro do Projeto Ludibus e são compartilhados em eventos acadêmicos e científicos. Dessa forma, considera-se que o Projeto cumpre seu intento de aliar ensino, pesquisa e extensão universitárias, com qualidade.



15 de julho 11.30-13.00h

5.5 Los juegos psicomotores populares y el desarrollo de la afectividad positiva infantil - Violeta Lucy Gonzales Agama

Conocer los beneficios de los juegos psicomotes populares en el desarrollo de la afectividad positiva en infantes de cinco años de edad del distrito de Villa María del Triunfo, Perú. La modernidad y su consecuente desarrollo tecnológico viene generando grandes avances pero también viene provocando en infantes y adultos grandes problemas de salud no solo orgánico (por ejemplo obesidad) sino a nivel psíquico(trastornos socio-afectivos) ; infantes retraídos, tímidos, tristes y con dificultades en la comunicación lingüística y social. Tal parece que nuestra sociedad ha perdido el sentido de la conexión entre el desarrollo psíquico afectivo y el cuerpo. Esperamos que los infantes estén quietos en casa, desde que abren los ojos al mundo aprenden que ya no es necesario moverse, con el control remoto ya no hay necesidad de caminar o desplazarse, solo se presiona un botón y se cambia de canales, prenden la computadora y se conecta con un mundo virtual que lo aleja de su real entorno social. En la escuela de hoy se privilegia lo intelectual, lo cognitivo, pero no se obtiene el desarrollo afectivo y social con solo información y conocimiento. Cada espacio lúdico debe ser un momento donde los infantes desarrollen sus afectos positivos y donde aprendan a expresar empatía con los demás. El juego es la expresión fundamental del infante consistente en la realización de una actividad sobreentendiendo otra; éste componente de ficción es el aspecto esencial del juego. Por ello, para Garvey (2005) los juegos que reflejan más claramente animación y vitalidad es la basada en movimientos, las carreras, saltos ,chillidos y risas de los niños durante el recreo o la salida del colegio son alegres, libres y espontáneos y casi siempre contagiosos en cuanto a su expresión de bienestar. En el juego el infante expresa sus miedos, otras veces domina sus angustias, incluso los enfrenta con serenidad y alegría, porque esta en grupo y el colectivo lo motiva, le brinda respaldo, seguridad y pertenencia, por ejemplo en la vida real tiene miedo a los ratones, en la situación lúdica, donde el ratón no esta presente juega con ellos, los castiga, se ríe, los insulta, etc. El juego puede contribuir a disminuir la frustración, en situaciones aburridas crea su propia versión de la realidad y se complace con ello. Los infantes, propio de su desarrollo evolutivo tienen una gran energía y vitalidad quieren expresarse a través de su principal actividad, el juego motor. Para Jean Piaget las formas más altas de inteligencia lógica tienen su origen en el cuerpo. Así mismo, para Vigotsky el juego suele ser la principal actividad del niño y constituye una de las maneras como el infante participa en la cultura, el juego resulta ser una actividad cultural. En el juego existe una estricta subordinación a ciertas reglas que no son posibles en la vida real, de esta forma, el juego crea una Zona Desarrollo Proximo en el niño que con la mediación del docente puede contribuir a desarrollar una afectividad positiva. Se diseño un estudio cualitativo con una perspectiva sociocultural. Se realizaron sesiones con juegos psicomotores populares diarios durante tres meses, registros de observaciones de los comportamientos infantiles en la hora de los juegos, en el aula y durante el recreo, a un total de 50 infantes, 33 mujeres y 17 varones, de educacion inicial. Estos datos fueron analizados utilizando el software Atlas.ti 5.0. Se ha considerado cinco categorías de análisis: movimientos corporales, sonrisas, miradas, tacto y vocalización. En la dimensión movimientos corporales, en su mayoría los varones y mujeres son activos realizando juegos espontaneos personales y en grupo, destacando el juego de la chapada (desplazamiento y carrera) y de la pelota como actividades predilectas. En el nivel de expresión de sonrisas el 100% de infantes tanto mujeres y varones sonrien con facilidad a carcajadas, emiten cortas vocalizaciones y cantan mientras comparten juegos colectivos populares tales como las rondas, el gato y el ratón, las escondidas, la mata gente, los



siete pecados, además se observa que en el momento de juego libre los infantes juegan de preferencia a las rondas, donde participan varones y mujeres, favoreciendo la relación entre ellos. En cuanto a la dimensión miradas se observa que las mujeres tienen mayor expresividad en la mirada que los varones, en este sentido ambos géneros responden a la mirada de sus pares y profesoras fijando y manteniendo la mirada del otro. En el nivel de tacto, se observa que tanto varones y mujeres presentan reacciones positivas de cogerse unos con otros para jugar, saludarse con besos en el rostro, darse abrazos y andar cogidos de la mano, particularmente en las mujeres. En cuanto a las vocalizaciones, como función primaria del lenguaje, tanto en varones y mujeres en un 100% se usa como un medio de comunicación, de influencia sobre quienes lo rodean, de vinculación con ellos, como forma de interrelación con los otros infantes o con los adultos, como un proceso de interacción que ha favorecido el proceso de socialización comunicativa con su pares y docentes.



5.17 O faz de conta na educação infantil: um estudo sobre o imaginário da criança e a formação docente - Cilene Nascimento Canda; Leila da Franca Soares

O texto, de cunho teórico-reflexivo, insere-se no debate sobre a infância como categoria social e a criança como ator social, portadora de direitos e produtora de cultura; e visa compreender algumas peculiaridades da formação do imaginário da criança, tendo como campo de referência a discussão sobre cultura lúdica infantil. Nesse cenário, destacamos como objeto específico deste estudo a compreensão sobre a importância do faz de conta na infância, enquanto atividade fundamental para o enriquecimento do imaginário, da criatividade, do fortalecimento dos vínculos afetivos e como ação propulsora do desenvolvimento de múltiplas linguagens (oral, corporal, visual, escrita, dramática, sonora, musical). O estudo é resultante de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e de perspectiva interdisciplinar. É sustentado por uma fundamentação teórica baseada em referências de diversos campos: Educação, Sociologia e Antropologia da infância, Psicologia, Psicanálise, Artes Cênicas, além de outros estudos que contribuem para a ampliação da discussão sobre a infância. Permite, ainda, um levantamento conceitual sobre o brincar de faz de conta, conhecido como jogos dramáticos infantis no campo das Artes Cênicas. O estudo remete-se a Corazza (2004), Sarmiento (2008), Kramer (2006), Corsaro (2011), Kishimoto (2011), Brougère (2010), Vygotsky (2009), Slade (1978), Japiassu (2005), Lopes (2012), Spolin (2001) como autores relevantes. Por fim, este texto enfatiza a necessidade de construção de um ambiente lúdico, com diversas possibilidades de interação, que proporcione a conquista da autonomia pela criança nas atividades, bem como a desinibição, a autoconfiança, a expressão, a criatividade - elementos indispensáveis ao processo educativo da primeira infância.



5.9 No tempo das crianças...no tempo da imaginação - António Camilo Cunha; Roselaine Kuhn

A reflexão parte de algumas questões levantadas a partir das relações e constatações que temos estabelecido no contexto social e educativo com o *tempo*, em particular, com o *tempo escolar* e o *tempo das crianças*. Perguntas como: O que é o tempo? Qual o valor do tempo? Como é o tempo das crianças? Como elas o sentem e o percebem? Como ocupam o seu tempo nas brincadeiras? Como ocupam o seu tempo na escola? Como vivenciam e experimentam o tempo no brincar? Como nós educadores (pais, professores) o percebemos e administramos? Quem o controla e o define?... são algumas perguntas que colocamos como ponto de partida para este(s) diálogo(s). Por outro lado, estas questões de tempo têm implicações num outro tempo: *o tempo da imaginação*. A reflexão tem por objetivos: olhar para a criança, para o brincar e para a infância convocando a ideia de tempo – racional, fenomenológico e imaginativo; compreender que a criança, o brincar e a infância pertencem a vários tempos que urge respeitar; contribuir para novos olhares pedagógicos de pensamento e ação nas primeiras idades; contribuir para a compreensão do *tempo na educação* nas primeiras idades. No que diz respeito a metodologia foram utilizadas referências de várias áreas do conhecimento, num exercício hermenêutico e especulativo. Percorrendo a *temática tempo* e situando-a no contexto *da criança, do brincar, da escola e do trabalho* duas grandes representações podemos encontrar: *i)* o tempo como construção racional, modelar, planeado, sistematizado; *ii)* o tempo como manifestação natural, experiencial, ecológica, fenomenológica – situando-se aqui o *tempo da imaginação*. É, se quisermos, uma dialética entre o *tempo da racionalidade*, dos relógios, da cultura e o *tempo natural*, do cosmos - a criança tem em si, traz em si, todo o tempo do mundo (cosmos). O “relógio cósmico” é um tempo sem tempo... um tempo da imaginação...que nos impossibilita de dar respostas padronizadas e uniformes pela contagem e aferição do tempo cronológico. Concluindo, afirma-se a necessidade de olhar de modo particular para o tempo do *experimental e vivenciar* tomando como referenciais o tempo livre, espontâneo, natural e subjetivo, pois parece ser aí que se “esconde” o *tempo da imaginação “infinita”*...



5.2 A Educação Motora no Jardim-de-infância: Oportunidades para promover e potenciar as aprendizagens motoras - Linda Saraiva e César Sá

A Educação Motora na idade pré-escolar é, indiscutivelmente, um domínio essencial para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, pois para além de proporcionar grandes benefícios nos aspetos físico-motores, promove também ganhos nos planos da formação pessoal e social e no seu desenvolvimento cognitivo. É pois crucial proporcionar às crianças atividades lúdico-motoras (formais e não formais) de forma sistemática e com intencionalidade educativa de forma a não hipotecarmos o desenvolvimento integral das mesmas. Nesta comunicação pretende-se apresentar uma reflexão em torno desta temática e relatar alguns projetos de intervenção/ avaliação levados a cabo no contexto pré-escolar e que são exemplos de boas práticas e de como o educador pode diversificar e enriquecer as oportunidades específicas no âmbito da Educação Motora.



5.11 Os múltiplos contextos de vida da criança em idade pré-escolar e sua influência no desenvolvimento motor - Linda Saraiva, Luís Rodrigues, Rita Cordovil e João Barreiros

À medida que a criança avança no seu processo de diferenciação eu-outro, cognição social, exploração dos objetos e dos contextos, a criança tende ampliar os seus espaços de interação social. Para além do contexto familiar, é inequívoco que o jardim-de-infância e os amigos passam também a constituir os principais contextos de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. No presente estudo pretendeu-se: i) conhecer as oportunidades sociais e físicas oferecidas às crianças nesses contextos, e ii) identificar os fatores biossociais associadas à baixa e alta competência motora global (CMG). Para o efeito, foram estudadas 366 crianças (171 do sexo masculino e 195 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 36 e 71 meses ($M=53.0\pm9.6$), provenientes de dez jardins-de-infância da rede pública do concelho de Viana do Castelo. A competência motora global foi avaliada através das escalas PDMS-2. A informação relativa ao contexto familiar e pré-escolar foi recolhida através de uma entrevista estruturada aos encarregados de educação e à educadora de infância da criança. A entrevista aos pais englobou questões associadas ao estatuto sócio-demográfico da família, como a escolaridade dos pais, o rendimento mensal *per capita*, o local de residência, e ordem de fratria. Informações associadas às características físicas e sociais do contexto familiar foram também questionadas, como exemplo: o tipo de habitação, a densidade ocupacional do quarto da criança, o nº de brinquedos de motricidade global, o tempo de brincadeira ativa com o pai, mãe, e pares, e o tempo de atividade física estruturada e não estruturada da criança. A entrevista à educadora procurou recolher informações sobre os antecedentes educacionais da criança (tempo e tipo de acolhimento antes dos 3 anos), as características da turma (sexo e idade das crianças), as oportunidades para atividade motora (o tempo de motricidade infantil por semana e o tempo total de recreio por dia), e por último as características físicas do contexto, como a área total do ginásio e do espaço de recreio, e a



quantidade de equipamento portátil e fixo disponível no espaço do recreio escolar. Para identificar as determinantes bio-sociais associadas à baixa e alta competência motora, distintos modelos de regressão logística múltipla foram analisados em função do sexo. Em suma, a variabilidade motora das crianças pré-escolares foi principalmente explicada por fatores sociais e físicos do contexto familiar e pré-escolar. Diferentes fatores bio-sociais foram encontrados para a CMG dos rapazes e das raparigas, o que reflete em parte as diferentes oportunidades que lhes são facultadas. Por último, deve-se salientar que os diferentes fatores bio-sociais encontrados para a baixa e alta CMG sugerem um efeito não linear destas variáveis ao longo do espectro da CMG.



15 de julho 14.30-16.00h

***5.26 Vivências espaciais com bebês e professoras: diálogos em um berçário de Braga -
Graziele Gonçalves Fulber; Marcio da Costa Berbat***

Neste trabalho de pesquisa, concentramos nosso olhar nas vivências espaciais oportunizadas pelos bebês na sala do berçário de uma escola infantil na cidade de Braga em Portugal, integradas entre o cuidar e o educar. Este artigo tem como objetivo conhecer e analisar as formas que os bebês se apropriam dos espaços na sala do berçário, mesmo que emparedadas historicamente por uma cultura de pouco diálogo com a natureza, acreditando na dimensão espacial das diferentes infâncias como construção social e plural. Para a sua produção articula-se teórico-metodologicamente referências do campo dos Estudos da Criança, da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância, através de um estudo de caso a partir das vivências espaciais dos bebês em um berçário. Com essa intencionalidade, busca-se compreender a construção das vivências espaciais através de fotografias, falas e práticas narrativas da professora dos bebês, potencializadas pelas ações cotidianas e conjuntas entre os sujeitos envolvidos. Com Lopes e Vasconcelos (2005; 2009), busca-se a relação das crianças em sua dimensão cognitiva e de organização do Território de Infâncias, redimensionando a perspectiva das práticas pedagógicas de construção social, espiritual e física com as crianças pequenas. As interpretações possibilitam inferir a importância do papel do adulto na organização espacial do berçário para promover diferentes aprendizagens no/do/com a escola e valorizando as vivências do bebê consigo, com e pelo seu corpo, com o outro, possibilitando encontros e afetos entre e para com os bebês no constante processo de materialização de diferentes formas de paisagens na educação da infância, praticando o direito das crianças como sujeitos plenos na produção do espaço geográfico. Percebe-se que a escola na sua pluralidade de encontros por e com sujeitos culturais, enquanto agente formador e de intervenção social, precisa reinventar coletivamente a prática de educação em berçários, com famílias e professores, na busca de um ser integral, na perspectiva de Waldorf (2012), de alma, corpo e espiritual, ampliando as complexidades da formação humana em oportunidades pedagógicas para as diferentes culturas.



5.21 Gênero e Sexualidade: diálogos com professores na educação infantil - Sueli Salva

Temas como gênero e sexualidade tem despertado o interesse de muitos pesquisadores da área da educação, bem como de professores e professoras que atuam nos contextos da educação infantil. Esse interesse aliado à insegurança para tratar esses temas no contexto da educação infantil se constituíram na motivação para desenvolver a pesquisa “Escolas Públicas: olhares sobre as práticas educativas, relações de gênero e políticas públicas”, que tem como um dos objetivos compreender como são tratados os temas gênero e sexualidade no contexto das práticas na educação infantil. A pesquisa tem como sujeitos os professores e professoras participantes do Fórum de Educação Infantil da Região Central/SM/RS e as professoras de duas escolas municipais de educação infantil de Santa Maria, é construída a partir da perspectiva qualitativa, de caráter etnográfico uma vez que prevê um contato direto e prolongado com o contexto e os sujeitos investigados e faz uso de diferentes técnicas para a produção dos dados como registros em diário de campo resultantes das observações *in loco*, entrevistas e relatos dos professores e professoras. A base teórica que sustenta a reflexão parte do pressuposto que a criança é um ser integral, dotado de corporeidade e como tal de sexualidade, sustentada por autoras e autores como Felipe (2003), Louro (2008), Schindhelm (2013), Melucci (2004), Sayão (2005), Finco (2003, (Finco, Gobbi e Faria) 2015) entre outros e outras que compõem o substrato teórico. Com base nessas autoras e autores concebe-se gênero como uma categoria que possibilita compreender as construções sociais do que se entende por masculino e feminino, cujas diferenças podem se traduzir em hierarquias e relações de poder de uns sobre os outros, em geral do masculino, sobre o feminino. Por sexualidade entende-se como um dos eventos fundamentais da existência, o modo como um sujeito vive situações de prazer e a sua relação com o próprio corpo. Um estudo sobre gênero e sexualidade necessita vincular-se ao tema do corpo, entendido como uma energia vital, criadora e transformadora da realidade, como espaço pessoal que nos diferencia dos outros, como lugar secreto o qual só nós podemos dizer sobre nós mesmos, sobre nossos sentimentos. A sexualidade, como um dos eventos fundamentais da nossa existência não pode, portanto, ser pensada fora do corpo. Este artigo tem como o objetivo apresentar e compreender as preocupações dos professores e professoras relativas aos temas gênero, corpo e sexualidade no contexto da educação infantil. Resultados parciais da pesquisa demonstram que os relatos dos professores e professoras apresentam um viés moralista, associado à religiosidade de orientação judaico-cristã, os quais interferem no modo como percebem as manifestações das crianças especialmente em relação à sexualidade. Em muitos relatos essas manifestações são percebidas como ‘problema’ e/ou ‘desvio de comportamento’, resultado da educação familiar e/ou de experiências que, supostamente, as crianças vivenciam no contexto familiar, social e cultural. Em alguns relatos a sexualidade é percebida como um processo descolado do corpo e do processo de desenvolvimento da criança.



5.24 Atividades lúdicas, artísticas e literárias: experiências e propostas de trabalho junto ao Projeto: experiências e propostas de trabalho junto ao Projeto LUDIBUS - Laísa Medina Silva; Sara de Souza Bustamante; Naise Valéria Guimarães Neves; Vanilda de Paiva Bastos

O “LudC-Art: Resgatando a Cultura Lúdica na Infância” é um projeto de extensão vinculado ao curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa/UFV, cuja temática é o resgate cultural de atividades lúdicas para a infância. O objetivo é promover atividades lúdicas, prioritariamente, com crianças de 2 a 12 anos de idade, a fim de resgatar a cultura lúdica nas diferentes infâncias, realizando experiências lúdicas em diferentes espaços da comunidade de Viçosa-MG e cidades circunvizinhas. O referido projeto tem como base precípua de ação a caracterização de itinerância e, portanto, é desenvolvido por meio de eventos itinerantes em espaços alternativos e informais de educação. As atividades itinerantes são realizadas por meio de oficinas de artes plásticas (pintura com diferentes materiais, desenhos, modelagem, recorte, colagem e construção com sucata); oficinas de musicalização com brincadeiras musicais; atividades com jogos (encaixes, tabuleiros, alvo, corrida, perseguição, esconder, adivinhação e jogos verbais); oficinas de produção de brinquedos/jogos com sucatas; atividades com acessórios para dramatização (cozinha, cabeleireiro, médico e diferentes fantasias e máscaras) e oficinas com “jogos tradicionais” propostos pelo próprio público atendido. Considerando as peculiaridades de ser criança, utilizamos a brincadeira como instrumento. Segundo Piaget (1976) estas não são apenas uma forma de alívio de tensões ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual delas. Podemos afirmar que a brincadeira é de suma importância para a criança, uma vez que, por meio dela, a criança tem a possibilidade de expor seus sentimentos e vivenciar dados da realidade que a cerca. O projeto é realizado por meio de ações diversas, com o objetivo de promover atividades lúdicas de lazer com crianças e familiares das mesmas. O trabalho permite ampliar a formação dos estudantes através de observações e trocas com os profissionais envolvidos, além de possibilitar maior estreitamento das relações universidade/comunidade por meio de práticas e ações extensionistas que valorizam a produção e socialização do conhecimento, fortalecendo o elo entre o saber e o fazer. Acreditamos que estas atividades nos possibilita integrar saberes entre pessoas da comunidade local, crianças, e profissionais da educação por meio de um diálogo intervencionista sobre as várias infâncias vividas pelos sujeitos contemporâneos, possibilitando aos atores envolvidos neste projeto vivenciar diferentes culturas lúdicas que fazem e que fizeram parte das várias infâncias.



1. Oficinas de artes plásticas
Evento “1ª Estação lúdica do curso de educação infantil UFV”



2. Atividades com jogos – Atendimento ao Centro de Atendimento
a criança e ao adolescente na cidade de Viçosa-MG.



3. Momento de confecção das atividades
Equipe do projeto

Werneck (2003) afirma que o lúdico é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções, misturando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, liberdade e concessão etc. Assim, nossos objetivos vêm sendo alcançados na prática, visto que em cada atendimento conseguimos ampliar a nossa formação através das pesquisas e de trocas com os profissionais envolvidos. Também é possível acontecer à integração acadêmica e articulação das atividades de cultura e arte universitária com as de ensino e de pesquisa, que é feita por meio de eventos que possibilitam a divulgação e submissão de trabalhos realizados pelo projeto.



5.32 Corpo, Dança, Criança - Danielle Berbel Leme de Almeida e Carlise Scalamato Duarte

As relações entre dança, criança pequena e suas possibilidades de experiências dentro das instituições de ensino permeia meus estudos e caracteriza meus questionamentos profissionais. A Dança na escola é uma possibilidade de estabelecer múltiplas relações entre áreas de conhecimentos, saindo do isolamento da arte ou da educação física. O corpo pode ser compreendido e trabalhado como um fio condutor ou uma interface entre as diferentes áreas de conhecimento no contexto escolar. Propor às crianças possibilidade de construção e (des) construção dos movimentos corporais, que permita a criança descobrir seu movimento individual e que fazer o corpo dançar é parte do aprendizado infantil. Assim, o objetivo é uma proposta de atividades que possibilita o ato de dançar como experiência de aprendizagem, na qual a criança constrói seu saber experimentando movimentos e se apropriando de diferentes estilos de dança por meio dos processos de leitura e produção de diferentes culturas, fomentando o respeito à diversidade. A cultura corporal da criança está evidente no trabalho com o corpo, sendo a realidade e as coisas familiares um ponto de partida para que a dança aconteça. Nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações, características do mundo contemporâneo, o trabalho propõe atividades criativas envolvendo o movimento e a Dança, permitindo a criança construir relações e criar as possibilidades de atuação social. Tais práticas acontecem em aulas intituladas “expressão corporal” em escolas de educação infantil da cidade de Curitiba Pr- Brasil onde o resgate do brincar e o interagir com o corpo é o ponto de partida para as experiências do que é criar em dança com crianças. Como resultado, o trabalho demonstra um forte potencial criativo, porém, tais atividades precisam ultrapassar os poucos minutos de aulas e se estender às demais atividades executadas na escola.



5.39 Era uma vez a Floresta das Sensações... corpo, gênero e sexualidades no Espaço do Brincar - Carolina Faria Alvarenga e Jaciluz Dias

Era uma vez... Um lugar onde se podia ser livre para tocar, cheirar, emaranhar-se... Chamava-se Floresta das Sensações. Os adultos olhavam aquele lugar com medo do que poderiam viver lá dentro, mas as crianças amavam! Infinitas possibilidades de sentir, com todo o corpo e com o coração...

O que inspirou o trecho foi a atividade desenvolvida em 2015, pela equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid Pedagogia – gênero e sexualidade, da Universidade Federal de Lavras (Minas Gerais, Brasil), em uma instituição pública de Educação Infantil, com crianças de um a cinco anos. Foi montada uma tenda – o Espaço do Brincar – onde as crianças tiveram contato com diferentes materiais, de variadas texturas e formas, que puderam ser experimentados de acordo com o que seus corpos tivessem vontade.

Nossos pressupostos teórico-metodológicos ancoram-se nos estudos da Sociologia da Infância, os quais permitem-nos enxergar as crianças como sujeitos de direitos, sujeitos dos processos de socialização e produtoras de cultura (FARIA; FINCO, 2011).

Problematizar, sob o enfoque de gênero, as vivências das crianças no Espaço do Brincar a partir do olhar sobre as inúmeras formas com que brincam, exploram seus corpos e expressam suas sexualidades, foi o nosso objetivo.

Observação e registros fotográficos foram usados como ferramentas de veiculação de saberes e fazeres (SCHWENGBER, 2014), que permitiram a compreensão do que fora experimentado e criado pelas crianças.

Ao propormos o Espaço do Brincar, deparamo-nos com os inusitados (LARROSA, 1999). Corpos que comumente estão aprisionados nas rotinas da Educação Infantil emergiram nas mais diversas expressões de gênero e sexualidades. As fronteiras do que é ser menino e ser menina e do que “pode” ou “não pode” ser experimentado com seus corpos foram transpostas no momento das brincadeiras. Observamos que muitos são os caminhos que podem ser trilhados quando se adentra uma floresta. E muitos são os riscos... O mais importante é permitir-se, adentrar o novo lugar e ver onde os caminhos podem levar. A ideia do devir-criança, cara à Sociologia da Infância, carrega consigo, ao mesmo tempo, a(s) potencialidade(s) da criança e um mundo de impossibilidades. As infâncias como experiência, acontecimento, resistência e criação – possíveis num outra temporalidade, que não a do adulto, das instituições educativas, das políticas públicas – interessa-nos problematizar a diferença (ABRAMOWICZ, 2011) e percebermos os momentos de resistência e transgressão das



crianças.



EIXO 6 - EXPERIÊNCIAS, LINGUAGENS E SABERES: A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Coordenação: Maria Cristina Cristo Parente (Universidade do Minho, Portugal); Solange Estanislau dos Santos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

A especificidade da Educação de Infância/Educação Infantil exige a problematização das áreas do conhecimento tradicionalmente definidas e a ampliação dos conceitos de aprendizagem e ensino. É necessário garantir espaços, projetos, tempos que promovam experiências diversas e a descoberta de saberes múltiplos que ultrapassem a estrutura disciplinar. Em que medida são valorizados os saberes e as experiências da vida quotidiana das crianças e dos bebés, nos contextos educativos institucionais? Como proporcionar tempos e espaços para que as crianças experimentem situações que envolvam saberes linguísticos, matemáticos, artísticos, geográficos, históricos, químicos, físicos, biológicos? Como explorar os diversos conhecimentos sem hierarquizá-los? Como a literatura e a arte estão presentes no quotidiano das crianças? Que experiências estéticas são proporcionadas nos espaços das instituições? Que perguntas as crianças fazem sobre a natureza e a sociedade? Que explicações e hipóteses formulam para essas perguntas? De que maneira os/as educadores/as de infância tem contribuído para aguçar a curiosidade das crianças?



14 de julho 15.00-16.30h

6.51 Os eixos da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar: Identidade, Cidadania, Transversalidade - Fernando Azevedo; Ângela Balça

O presente estudo debruça-se sobre o tema/a questão do currículo na área da língua portuguesa para a educação pré-escolar em Portugal. Sendo a língua portuguesa não só um instrumento de comunicação, mas também um objeto de estudo e um veículo para a aprendizagem, parece-nos fundamental discutir quais os grandes eixos que enformam o currículo desta área na educação pré-escolar. Os nossos objetivos são compreender que aceção de currículo é adotada; como é perspectivado o currículo, para a área da língua portuguesa, na educação pré-escolar; é também nosso objetivo compreender quais são os grandes eixos que enformam o currículo na área da língua portuguesa, para a educação pré-escolar. Para tal, os nossos referenciais teóricos foram o documento oficial em Portugal, ainda em vigor, para a educação pré-escolar – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – sem perder de visto o novo documento, com o mesmo título, que se encontra neste momento em discussão pública na sociedade portuguesa. Neste âmbito da documentação oficial, tivemos ainda em conta a Lei de Bases para o Sistema Educativo e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Como referenciais teóricos, socorremo-nos também de Carlos Reis e Oliveira Martins, para a questão da problemática da língua portuguesa e do seu ensino e aprendizagem; centramo-nos ainda em Inês Sim-Sim e Fernanda Leopoldina Viana para as questões da aquisição e desenvolvimento da linguagem e para o tema da literacia emergente. A nossa metodologia centra-se na análise de conteúdo, numa perspetiva hermenêutica, de determinados documentos oficiais que enformam este currículo na área da língua portuguesa. Os principais resultados são: o currículo mostra-se bastante flexível e é construído em conjunto com diversos atores, como os profissionais para a infância, as crianças e as famílias; a aquisição e o desenvolvimento da língua portuguesa são encarados como algo transversal, contribuindo para um entendimento da língua como uma matriz de identidade e como uma questão de cidadania.



6.19 Educar a infância: um estudo sobre livros de leitura no Brasil - Milena Domingos Belo

A partir do final do século XIX, com a proclamação da República no Brasil, importantes intelectuais dedicaram-se em planejar e promover um significativo processo de regeneração social do país no qual a escola fora eleita como instituição poderosa, capaz de viabilizá-lo. Esta instituição seria a responsável em formar os futuros cidadãos, ou seja, as crianças que passaram a ser vistas como o futuro da nação. Em consequência cresceu neste momento a produção de livros de leitura, textos imbuídos da responsabilidade pela “missão civilizadora” dos alunos, ou seja, material que deveria cooperar na efetivação da função estabelecida para a instituição escolar: formar o cidadão republicano de modo que este pudesse ser ordeiro, disciplinado, saudável, higiênico e patriota. Deste modo, os Livros de Leitura, considerados os precursores da literatura infantil no país, eram dotados de especificidades de linguagem e conteúdo para a infância. Foram analisados os Livros de Leitura da *Série Puiggari-Barreto*, elaborados pelos professores paulistas Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, bem como o livro *Coração* de Edmondo De Amicis, livro italiano que alcançou grande sucesso no Brasil. Deste modo trata-se de um trabalho realizado à partir de análise documental. Os objetivos deste texto são: apresentar duas obras que colaboraram para o projeto civilizador das crianças pela via da leitura no fim do século XIX e início do século XX; e enfocar as representações acerca de um ideal de infância brasileira bem como a centralidade conferida à escola como instituição responsável pela socialização das crianças, à partir de uma perspectiva histórica. A análise dos Livros de Leitura, possibilitou concluir que estas obras foram elaboradas de acordo com as concepções pedagógicas e políticas de inovação educacional, que atribuíam à escola a missão de civilizar e educar conforme os ideais do progresso, ou seja, preparar as crianças para serem bons cidadãos, indivíduos de valores e patriotas comprometidos com os interesses da nação. Preocupava-se em oferecer às crianças suporte para o ensino aprazível da leitura corrente, ao mesmo tempo em que ofertavam em suas Lições diversas prescrições de normas de conduta, de civismo e patriotismo.



6.52 Educação literária no ciclo alfabetizador: por um leitor competente e sofisticado - Fernando Azevedo; Patrícia Cardoso Soares; Renata Junqueira de Souza

O estudo em pauta integra pesquisa em desenvolvimento, na modalidade Doutorado Sanduíche, tendo a premissa de discutir sobre o uso de textos literários no período de alfabetização. Período escolar em que deve se consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita, necessárias ao prosseguimento da escolaridade, ao acesso à informação e ao exercício da cidadania (MORAIS, 2013). Promove reflexão sobre a necessidade de rompermos com práticas de leitura, comumente realizadas no âmbito escolar, que muitas vezes se restringem a trabalhos estruturalistas e a atividades gramaticais que pouco ou nada analisam da linguagem literária. O trabalho tem caráter qualitativo e por meio de pesquisa bibliográfica indica, baseado nas condições históricas em que vivemos – cenário político e social no mundo contemporâneo – a necessidade de ler para a cidadania (ROJO, 2004). Refere-se ao desenvolvimento de competências que permitem ao leitor, ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente (AZEVEDO, 2006; BLANCA-ANA, 2013) contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a praxis (FREIRE, 1988). Reconhecendo essa necessidade, torna-se premente garantir/facilitar o acesso dos alunos à experiência da comunicação literária (enquanto leitores e escritores) contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa (LOMAS, 2006), mormente no ciclo alfabetizador. Destarte, é preciso considerar a função da educação literária como eminentemente lúdica, sem, obrigatoriamente, seguir uma lógica histórico-factual e nem instrumentalizá-la (AZEVEDO, 2006). As escolas públicas se configuram no espaço para oferta da educação pretendida, principalmente em relação à formação do leitor competente à altura de seu tempo.



6.8 Consciência fonológica através de jogos e brincadeiras - Annamaria Piffero Rangel; Maria Flávia Marques Ribeiro; Renata Menezes Rosat

Diversas pesquisas mostram que o nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar prediz, em muito, seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Porém, um dos grandes problemas, quando se deseja introduzir linguagens e saberes na Educação Infantil é cair no extremo de tentar “escolarizar” as crianças, esquecendo que o direito à ludicidade precisa estar presente no “ofício de criança”. O objetivo dessa pesquisa foi verificar o alcance prático de um curso de extensão em consciência fonológica para professores de educação infantil da rede pública de ensino, onde o trabalho era feito respeitando os projetos em andamento pelos professores, e realizado de forma totalmente lúdica. O curso foi realizado no ano de 2015, entre os meses de agosto e novembro e as atividades foram aplicadas em setembro e outubro. No mês de novembro, devido a intensas chuvas a região precisou suspender as aulas e não foi mais possível realizar as atividades. Como referencial teórico foram utilizados os Indicadores da Qualidade na Educação infantil e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil do Ministério da Educação, o livro de Adams e outros, sobre Consciência Fonológica em Crianças Pequenas, a teoria de Emília Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita bem como textos de Kishimoto, Antunes e Lino de Macedo sobre jogos. Participaram da pesquisa inicialmente 47 professoras da educação infantil, e foram aplicados os pré-testes em 755 crianças. No final, devido à chuva, somente 32 professoras puderam aplicar os pós-testes em 377 crianças. É com este número que trabalharemos. Para o curso, três professoras da Educação Infantil do Município de Canoas (RS) estudaram profundamente o livro de Adams e participaram de reuniões com a equipe de pesquisa, onde relatavam o que havia ou não funcionado com as atividades lúdicas que elas criaram para seus alunos. A partir daí toda a equipe se reunia uma vez por mês com os professores e mostrava o material criado e vídeos das crianças interagindo com os mesmos. A seguir os professores deviam aplicar o que aprenderam com os seus alunos, fazendo as adaptações que julgassem necessárias. O resultado mostrou que no início do trabalho, 89% dos alunos eram pré-silábicos e no final apenas 61% continuaram nesse nível. Esse resultado é bastante positivo, considerando que as atividades de consciência fonológica foram aplicadas somente em dois meses, durante, no máximo, 20 minutos por dia.

Neste ano a atividade será retomada, com os mesmos professores, e aplicada durante o segundo semestre letivo.



6.48 Poéticas das crianças pequenas - das amassaduras ao castelo na argila - Fernanda Hartmann Ramos; Alessandra Mara Rotta de Oliveira

A pesquisa, centrada na temática da produção artístico cultural das crianças, teve como principal objetivo investigar os processos de *criação poética das crianças pequenas* na argila, buscando identificar as dinâmicas criadoras de formas e significados engendrados nas suas ações intencionais (individualmente ou em pares) sobre a materialidade citada, perspectivando contribuir para com a consolidação de uma Pedagogia da Infância que promova a edificação de proposições pedagógicas que fortaleçam, entre outros aspectos, o direito das crianças menores de três anos de idade à criação poética, ao maravilhamento e à imaginação no gesto simultâneo de brincar-criar-conhecer. Nesta direção, apresentamos e analisamos a proposição pedagógica intitulada Imprimindo Marcas, concretizada no interior do projeto Arte no Muro – uma Tela a Céu Aberto, e realizada com onze crianças com faixa etária entre dois anos e dois anos e onze meses, que são cuidadas e educadas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Na construção da análise dos dados, buscamos entrelaçar aportes teóricos oriundos do campo da Educação, da Arte e da Filosofia, particularmente, neste último, com aqueles edificados por Gaston Bachelard. A investigação é concebida como documental, uma vez que tem como dados as fotografias e os registros escritos que compõem a documentação das proposições pedagógicas desenvolvidas no interior do Arte no Muro, sendo estes analisados dentro de uma abordagem qualitativa. Os resultados da investigação apontam para o fato de que, na produção artístico-cultural das crianças pequenas, é preciso identificar e compreender o agir do corpo sensível das crianças sobre as materialidades e nele as conexões criadas pelas crianças entre as metamorfoses das formas e as significações engendradas em seus processos de brincar-criar com a argila. A análise das fotografias foi reveladora, sim, dos “detalhes” que constituem as criações poéticas infantis. Isso porque, nos permitiram identificar a transformação das primeiras amassaduras, impressões dos dedos das mãos e dos pés sobre grandes placas de argila, até a criação (forma e conteúdo/significação) de um castelo por um pequeno grupo de crianças. As metamorfoses de uma forma poética para outra e, simultaneamente, a construção de sentidos – como no caso das bolas coloridas, cobra, uma minhoca que pica, um cachorro, um gato, um coelho, cocô e um castelo (formas na argila assim significadas pelas crianças em suas falas) – acontecem no agir, no gesto contínuo dos meninos e meninas menores de três anos de idade, nas suas amassaduras individuais e coletivas sobre a argila. As transformações são engendradas tanto pelas forças da imaginação que se aderem à materialidade como pelas provocações da materialidade sobre o agir, sobre o corpo sensível e curioso das crianças pequenas.

6.7 Pensar a imagem ver o texto - Estela Rodrigues

Com esta comunicação pretendo apresentar um projeto desenvolvido com um grupo de 25 crianças, em contexto de jardim-de-infância da rede pública do MEC, inspirado nos movimentos de Poesia Experimental, Visual e Concreta, iniciados na segunda metade do século XX, em Portugal, Brasil e outros países. Para além das atividades e projetos da iniciativa da criança ou da iniciativa conjunta das crianças e da educadora, esta proposta é, assumidamente, da iniciativa da educadora, que se aventurou a convocar as crianças para “Pensar a imagem e ver o texto”, com o objetivo de apreciarem diferentes manifestações de artes, ensaiarem a sua opinião e leitura crítica e reconhecerem e mobilizarem elementos da comunicação visual e escrita na criação e apreciação das suas produções. O projeto exigiu da educadora uma pesquisa no âmbito da poesia experimental, visual e concreta, tendo como fontes principais (HATHERLY e MELO E CASTRO, 1981), o projeto PO.EX’70-80 (PO.EX acrónimo de POesia. EXperimental), coordenado pelo autor e investigador (TORRES, 2005) e autores e críticos brasileiros (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1965). Entre fevereiro e maio de 2016, desenvolveram-se atividades interrelacionadas de Literacia e Arte que implicaram a agência de ver, analisar, ler, falar, pensar, fabricar “imagem-texto” ou “texto-imagem”, evitando-se deliberadamente “modelos” infantilizados de indução. Foram ludicamente explorados e analisados vários fenómenos estéticos não justapostos mas intermediais que incentivaram a descoberta de procedimentos artísticos, conceituais e metalinguísticos, tendo a função da linguagem verbal como ponto de cruzamento entre a arte e a poesia experimental que permite definir, compreender e interpretar as trocas entre os dois campos de expressão e, também, criar através de modalidades como o poema-objeto, o poema visual, com recurso a anagramas, ideogramas, caligramas, pictogramas, tipogramas, e ainda instalações visuais, sonoras e cinéticas. Na comunidade de aprendentes que pretendemos ser, foram ensaiados métodos e técnicas que proporcionassem experiências estéticas instigadoras da curiosidade das crianças e da formulação de perguntas e hipóteses interpretativas das obras apresentadas pela educadora em tempo curricular participado e, também, para as explicações das suas produções culturais e respetivos procedimentos, numa constante dinâmica de aprender a aprender (FOLQUE, 2012), privilegiando-se o tempo de comunicações para a partilha. Apesar de ser um projeto da iniciativa da educadora, desconstrutor de alguns estereótipos da cultura de pertença deste grupo, e de as crianças aprenderem melhor quando são confrontadas com tarefas que impliquem um desafio sócio-cognitivo não muito discrepante, salienta-se o compromisso educacional de operar entre o lúdico e o lúcido e de conferir à criança, através da negociação e recreação de significados, o seu direito de apropriação participatória e de participação guiada (ROGOFF, 1998). A vigilância de princípios da Pedagogia da Escuta de (MALAGUZZI, 1999) com a sua metáfora de pegarmos na bola que a criança nos lança e jogá-la de volta, de modo a que deseje continuar o jogo, contornou o risco de surdez deste projeto de *experimentalidade*, numa passagem pedagógica da linearidade para a circularidade de interinfluências estéticas e reflexivas entre crianças e educadora.



6.38 Narrativas infantis e leituras de mundo - Leticia Rocha de Abreu Sodré Carvalho

O presente relato de prática diz respeito a um trabalho realizado no primeiro semestre de 2015, com 79 crianças de quatro anos e meio a cinco anos e meio de idade, divididas em cinco turmas de aproximadamente 15 integrantes, durante encontros semanais de contação de histórias em uma escola da cidade de São Paulo, Brasil. Nessa proposta, histórias de tradição oral dos continentes americano e europeu foram contadas pela professora pesquisadora de forma dramatizada, sem a presença concreta de um livro, com apoio de instrumentos musicais, fantoches, adereços e objetos. Tal iniciativa se deu forma interativa, sendo as crianças convidadas a participar das situações da história como co-narradoras, questionando-as e dando sugestões de como encaminhá-las. Ao final de cada bimestre, os meninos e as meninas foram também chamados a recontar, em grupo, alguns dos contos com que tiveram contato. O objetivo principal da prática relatada foi o de conhecer quais são e de que modo são externalizadas as leituras de mundo feitas pelas crianças pesquisadas, a partir do recolhimento e análise das narrativas proferidas por elas - na forma de recontos e diálogos com a professora e os colegas -, a partir do contato com histórias de tradição oral. Todos os encontros foram gravados em áudio e vídeo e posteriormente transcritos. A reflexão sobre o processo vivido junto às crianças foi também registrada por escrito no diário profissional da professora pesquisadora. Durante a análise dos dados colhidos, identificou-se a possibilidade de organizá-los de acordo com percebeu-se que as falas das crianças continham características das categorias narrativas levantadas por Bruner (1974; 1978; 1986; 1987; 1990a; 1990b; 1996; 1997a; 1997b; 2001; 2003), ou seja: subjetividade; estrutura não canônica; fio da história/ ciclo hermenêutico; indiferença à realidade; dramatismo; outras linguagens; leitura de imagens; domínio da linguagem/sequencialidade; o adulto como mediador; protagonismo; esquematização; atribuição de significado; texto virtual; psicologia popular; cultivo de hipóteses/polissemia; metacognição; e intertextualidade. Já na análise do conteúdo das narrativas geradas pelas crianças, foi possível identificar que, em suas problematizações, alguns temas específicos eram recorrentes, tais como: relação com o dinheiro / diferentes configurações socioeconômicas; morte / a figura do lenhador e do caçador; questões de gênero; a relação com aquele que é diferente, seja etnicamente ou devido a uma deficiência física; relações no contexto familiar e relações de poder; a definição do que é o certo e o errado. A realização desse trabalho permitiu concluir que a criança é capaz de formular um sentido ao mundo que a rodeia, sendo produtora de uma cultura própria. A tais criações, genuínas da infância, Corsaro (2011, p. 39) deu o nome de “culturas infantis”, e as definiu como “produções coletivas inovadoras e criativas, produzidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e institucionais aos quais as crianças se integram e que ajudam a construir”. Como dito por Cohn (2005, p. 33), “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.



6.54 Os bebês e - o cesto dos tesouros Cassiana Magalhães; Lucinéia Maria Lazaretti; Nara Mara Eidt

Temos nos deparado com espaços de berçários repletos de berços, paredes coloridas e enfeitadas, porém, que pouco promovem o desenvolvimento dos bebês. Professores que se comunicam entre eles, mas não se comunicam com as crianças pequenas. Espaços externos quase nada utilizados, chão não experimentado. No discurso encontramos a dificuldade de se trabalhar com bebês e quando afirmam haver “atividades”, estas estão voltadas a folhas de papel sulfite carimbadas (mãos, pés, dedos). Essa constatação baliza essencialmente qual é a concepção de criança e de desenvolvimento que ainda reina no discurso docente. Persiste a ideia do não-domínio, do não-saber dos bebês e, que eles ainda não têm determinadas capacidades e habilidades e, por isso, inviabiliza qualquer ação educativa, persistindo a pedagogia da espera. O estudo tem como objetivo apresentar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para organizar o trabalho educativo com bebês, usando como recurso o cesto de tesouros. A possibilidade de intervenção que deu origem a esse trabalho foi realizada com uma turma de berçário de uma instituição municipal da cidade de Londrina – PR (BRASIL). A metodologia consistiu em encontros entre pesquisadoras e professoras do berçário estudando especialmente a respeito de: 1) a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento à luz da Psicologia Histórico-Cultural, 2) a intencionalidade do trabalho do professor junto aos bebês e 3) O cesto de tesouros como recurso para promover o desenvolvimento de novas necessidades e capacidades psíquicas nos bebês. Os principais autores estudados foram: MUKHINA (1996), GOLDSCHMIED E JACKSON (2006), ELKONIN (1998), MAJEM E ÒDENA (2010). No segundo momento, o cesto de tesouros foi cuidadosamente organizado e disponibilizado aos bebês em diferentes momentos da rotina tendo em vista a criação de novas necessidades e o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Como resultados, foi possível verificar que, por meio da intervenção pedagógica (e do recurso utilizado e organizado com diferentes materiais de diversos tamanhos, formas, cheiros, texturas, cores), ampliam-se as possibilidades de manipulação, durante o primeiro ano, formando novas capacidades, como por exemplo, concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir, entre outras. Conclui-se que são os adultos que, ao participar da vida dos bebês poderão intensificar o seu modo de exploração dos objetos, ampliando as possibilidades de desenvolvimento.



6.31 A criança e aprendizagem: a questão do envolvimento – Sonia Sousa e Ilda Freire Ribeiro

Alguns estudos centrados na criança sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento. No envolvimento encontramos implícitos indicadores como a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação. Uma criança envolvida numa atividade está a ter uma experiência de aprendizagem significativa, intensa e duradoura. Mostra-se concentrada, incide a sua atenção num aspeto específico e, raramente, se distrai, verificando-se uma tendência para a continuação e persistência nessa atividade. A comunicação que se apresenta insere-se na Prática de Ensino Supervisionada e foi desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e em contexto de Educação Pré-Escolar. Teve como principais objetivos compreender o envolvimento das crianças e refletir sobre o seu nível de envolvimento nas diferentes tarefas propostas. O estudo incidiu numa abordagem de natureza qualitativa, em que se recorreu a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como observação participante, notas de campo, ficha de observação do envolvimento das crianças, registos fotográficos e registos em vídeo. Foram feitas observações em atividades orientadas nas diferentes áreas de conteúdo, e recorreu-se à escala de observação do envolvimento da criança proposta por Laevers (1994), de modo a compreender a lista de indicadores de envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos. Para promover o nível de envolvimento das crianças, procurouse criar um ambiente educativo rico, diversificado e acolhedor tendo sempre em atenção as necessidades formativas de cada criança. Os dados revelam que o envolvimento das crianças no contexto de Educação Pré-Escolar foi, em comparação, ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente melhor. Podemos constatar, ainda, que as crianças que se envolvem mais nas atividades obtêm melhores aprendizagens e é no bem-estar e no ambiente em que a criança se encontra que atua o envolvimento.



14 de julho 15.00-16.30h

6.25 A brincar com os números: alguns contributos para o estudo dos numerários literários - Sara Reis da Silva

Sistema literário reconhecidamente criativo, em visível expansão e muito experimental, tanto no que diz respeito à componente verbal, como no que concerne ao domínio visual e/ou gráfico, a escrita de potencial recepção infantil integra objectos estéticos tão diversos como os que se situam nos três modos seminais da literatura (a narrativa, a lírica e o drama), bem como em muitos dos seus respectivos géneros e subgéneros (como o conto de autor, ilustrado ou em forma(to) de álbum narrativo, por exemplo) ou como aqueles que apresentam uma configuração híbrida e de difícil tipificação, como sucede, por exemplo, com os abecedários e os numerários literários. Estes últimos, conquanto relativamente pontuais na edição preferencialmente vocacionada para os leitores mais novos, em especial no caso português, são reconhecidos como manifestações distintas, marcadas por características muito particulares (Salisbury, 2004). É propósito fundamental do nosso estudo a reflexão acerca das principais singularidades verbo-icónicas dos numerários, ou seja, de volumes cuja arquitectura se alicerça numa sequência numérica, regra geral de um a dez, recriada quer linguística, quer visualmente, de forma original. A problematização dos traços que permitem diferenciar estas obras conduzirá a uma definição desse (sub)género editorial e/ou literário e da diferenciação de volumes que poderão integrar essa categoria, assim como a um levantamento de algumas potencialidades dessa tipologia textual no âmbito da conformação de uma competência lecto-literária, a par de uma numeracia, literária e pictoricamente estimulada. Face à constatação da inexistência de investigação académica centrada, em exclusivo, na abordagem do objecto estético em pauta, optámos por concretizar a nossa reflexão teórico-analítica a partir de um *corpus* textual que compreende títulos de autoria estrangeira – *Onze damas atrevidas*, de Xosé M. González (Kalandraka, 2002), *The utterly pointless counting book*, de Harriet Russell (Edizione Corraini, 2006), *Uno, Cinco, Muchos*, de Kveta Pacovska (Kókinos, 2010) e *Um Gorila*, de Anthony Browne (Kalandraka, 2012) –, e de autoria portuguesa – *1 2 3*, de Luísa Ducla Soares (Terramar, 2001) e *Um, dois, três, conta lá outra vez!*, de Danuta Wojciechowska (Caminho, 2013). A estes numerários literários, juntaremos, ainda, a referência a outros exemplares, filiados na categoria do livro infantil ou do texto não literário, mas cuja composição artística merece uma referência, a saber: *Kipper ensina a contar*, de Mick Inkpen (Ambar, 2001), *1, 2, 3...*, de Tavi Algueró (Itslmagical, 2006), *Numbers (in The World of Eric Carle. Little Learning Library)*, de Eric Carle (Puffin, 2009), e *Numbers*, de Beatrix Potter (*in Peter Rabbit My First Little Library*) (Frederick Warne, 2011). Procederemos à leitura e interpretação destas obras, a partir de técnicas de análise textuais, para, assim, concluir acerca das estratégias discursivas (verbais e ilustrativas) e/ou mecanismos retórico-estilísticos mais relevantes dos “counting books” ou numerários literários. O nosso estudo procurará dar conta do facto dos numerários, pela sua especial configuração, poderem desempenhar uma importante função no desenvolvimento de uma numeracia precoce, tal como, aliás, se constata relativamente aos abecedários e ao seu papel no desenvolvimento literário. Colocando a criança leitora em contacto com objectos visualmente estimulantes relacionados com os números, tratados imaginativamente, proporciona-se um convívio especial com livros, nos quais se reúnem o exacto e o livre, o objectivo e o subjectivo, ou a ciência e a arte, propostas que, na verdade, materializam uma forma valiosa de educação.



6.26 Construindo comunidades de aprendizagem entre crianças e jovens: um projeto lúdico-pedagógico num Território Educativo de Intervenção Prioritária - Andréa Duarte; Constantino Teixeira; Isabel Candeias

Nesta comunicação pretendemos partilhar a experiência de um projeto lúdico-pedagógico que está a ser desenvolvido em Braga, no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, que integra a rede de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em Portugal. O projeto nasceu de uma parceria deste Agrupamento de Escolas com o Instituto das Comunidades Educativas (ICE) e o Instituto de Educação da Universidade do Minho. O relato pretende destacar as possibilidades de relacionamento entre crianças de diferentes idades, com base não apenas na função pedagógico-didática instrumental, mas sobretudo na natureza lúdica e convivial das atividades realizadas, e refletir sobre o projeto e a experiência com o referencial teórica das “comunidades de aprendizagem”. O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches é constituído pela Escola-Sede – Escola EB2/3 Dr. Francisco Sanches, que acolhe alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, por 5 escolas do 1.º ciclo do ensino básico e 4 jardins-de-infância, num total de cerca de 1800 alunos. Tal como outras escolas com alunos da mesma faixa etária, a Escola EB2/3 Dr. Francisco Sanches lida com um problema comumente designado por “insucesso escolar”, mas recusa-se a encará-lo como um mero problema de natureza estatística ou como uma fatalidade decorrente de algum tipo de handicap sociocultural. Por isso, a foi criado um curso vocacional que está a ser frequentado por alunos que têm realizado um trabalho educativo que valoriza as culturas e os saberes de que os alunos são portadores e produtores, na escola e fora dela, enquanto crianças e jovens, e alargando simultaneamente o seu campo de experiências pessoais e profissionais e de conhecimentos do currículo escolar. No decorrer do presente ano letivo, teve início um novo projeto concebido pela Diretora de Turma com os referidos parceiros e os alunos, tendo como principal objetivo fomentar a participação ativa destes na produção de materiais lúdico-pedagógicos e na sua utilização em atividades a realizar com crianças em escolas do 1.º ciclo do ensino básico e em jardins-de-infância pertencentes ao mesmo Agrupamento. Os materiais lúdico-pedagógicos, produzidos numa oficina de formas animadas (máscaras, fantoches e outras) alusivas a personagens da literatura para a infância, foram utilizados em atividades com crianças dos 3 aos 6 anos, nos espaços da Biblioteca Escolar da Escola-Sede e dos mencionados Jardins-de-Infância. As atividades têm criado situações de convivência e de aprendizagem entre crianças de diferentes idades, questionando por um lado a convencional segmentação etária e a tendencial homogeneização do processo educativo e promovendo, por outro, novas sociabilidades entre crianças e jovens propícias à atribuição de sentido à experiência e ao trabalho escolares.



6.50 Crianças de cinco anos constroem formas, puzzles e padrões com blocos - em busca de uma conexão com a visualização espacial - Miguel Zenza; Pedro Palhares

Tendo por base as evidências apresentadas por vários investigadores, a matemática elementar desempenha um papel importante na aprendizagem e é base para o desenvolvimento de vários conceitos matemáticos posteriores. Um estudo de Wolfgang, Stannard e Jones sugere que as tarefas iniciais de construção com blocos estão relacionadas com as capacidades espaciais (WOLFGANG, STANNARD & JONES, 2001).-Também Kamii e outros observaram crianças do pré-escolar em jogos com blocos e concluíram que as propriedades geométricas inerentes aos blocos influenciam o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático em crianças pequenas (KAMII, MIYAKAWA & KATO, 2004). Existem também evidências sobre a diferença de género e estudos recentes defendem que tal evidência começa a ocorrer ao nível do pré-escolar, sugerindo mesmo que uma aposta nas tarefas espaciais no pré-escolar pode ser mais benéfica para as meninas do que para os meninos (KERSH, CASEY & YOUNG, 2008).-Partindo destas evidências, o foco do nosso estudo foi o de examinar a influência das atividades com blocos na capacidade de visualização espacial das crianças e verificar se existem diferenças de desempenho entre meninos e meninas. Enquadra-se numa investigação de natureza *mista*, tirando partido da *análise qualitativa* e da *análise quantitativa*, integrando-se num ponto intermédio entre os dois paradigmas (MORAIS & NEVES, 2007) e numa lógica de um plano *quasi-experimental*. A atribuição de causalidade baseou-se no pressuposto da equivalência dos grupos (BISQUERRA, 1989) e também foram realizados controlos experimentais de modo a inferir que as prováveis diferenças poderão ocorrer como resultado do tratamento experimental e não por efeito das variáveis estranhas (TUCKMAN, 2002). Os resultados dos *testes* foram analisados usando o procedimento ANCOVA (COUTINHO, 2011). O tratamento e análise de fotografias e dados de vídeo permitiu responder às perguntas de investigação de natureza qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994). -A construção de *formas* tridimensionais, a partir de uma determinada imagem no plano, é apenas um exemplo de atividades realizadas por crianças de 5 anos com recurso a materiais manipuláveis (GEARY, SAULTS, LIU & HOARD, 2000). O grupo experimental, alvo do programa concebido para a realização deste trabalho, evidencia a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa do desempenho das crianças no pré-teste e pós-teste. As crianças do grupo experimental apresentam níveis de realização superiores no pós-teste (MPré-teste=31,539; MPós-teste=44,007).-No grupo de comparação verificamos que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre os resultados do pré-teste e os resultados do pós-teste, evidenciando a eficácia do programa desenvolvido. No entanto constatamos que há uma melhoria do desempenho do pré-teste para o pós-teste (MPré-teste=21,071; MPós-teste=24,500).Verificamos também que existem diferenças significativas em função do género apenas no desempenho das crianças no pós-teste do grupo experimental. Estas diferenças significativas de desempenho entre rapazes e raparigas verifica-se a favor dos rapazes que apresentam uma média de desempenho superior (Mrapazes=53.800 > Mraparigas=38.000).Verificamos, por fim, que as crianças recorrem a procedimentos muito diversificados quando resolvem tarefas de construção com blocos, evoluindo gradualmente de procedimentos de manipulação e visualização a procedimentos de representação.



6.22 Curiosidades sobre água: traços de um projeto percorrido com crianças - Ana Filipa Silva; Sónia Correia; Cristiana Salada; Ana Carvalho

O presente relato surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância, do Mestrado em Educação Pré-escolar (Instituto Politécnico de Leiria). No decorrer da nossa prática pedagógica com um grupo de crianças em contexto de jardim de infância (4-6anos) tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho segundo a metodologia de trabalho por projeto. A partir dos interesses das crianças acerca da água, das suas curiosidades, desenvolveu-se com elas um projeto. Numa lógica de formação profissional, o desenvolvimento de um trabalho centrado na abordagem por projeto procura incentivar a equipa educativa a planificar e intervir numa perspetiva mais centrada nas crianças e seus interesses, e também, a desenvolver competências de observação e registo de evidências acerca dos processos vivenciados pelas mesmas. Ao desenvolvermos o projeto com as crianças, foram também objetivos: perceber os conhecimentos prévios das crianças acerca da água e incentivar a formulação de questões sobre o que ainda não se sabia; proporcionar oportunidades às crianças para procurarem e adquirirem novos conhecimentos tendo em conta questões formuladas; e, partilhar com os outros as suas aprendizagens realizadas. Segundo Katz e Chard (2009), a metodologia de trabalho por projeto consiste na realização de um estudo aprofundado de um determinado tópico, por um grupo de crianças. Este aprofundamento denomina-se investigação pois procuram-se informações que vão ao encontro das perguntas formuladas na fase inicial. Segundo Vasconcelos (2012), esta metodologia divide-se em quatro fases que permitem compreender melhor todo o processo. A primeira fase destina-se à *definição do problema*, a segunda à *planificação e desenvolvimento do trabalho*, a terceira à *execução* e, por último, a fase da *divulgação/avaliação*. No caso do projeto aqui apresentado, estas fases nortearam o seu desenvolvimento. Através da documentação pedagógica advinda de registos vídeo, fotográficos, dos desenhos, dos painéis de parede, do dossier dos grupos, do diário do projeto... há evidências de que as crianças adquiriram diversificadas aprendizagens. Verificamos que, no início, algumas das curiosidades das crianças passavam por: “Como é que as flores bebem água?” “De onde vêm as nuvens?” “Como é que a água é poluída?”. Neste momento algumas das respostas já foram encontradas (ex.: “as plantas têm raízes e bebem água pelas raízes”; “o vapor pode subir e transforma-se numa nuvem”; “porque os senhores deitam lixo para o chão”), e já há ideias de como podemos alertar os outros para algumas das importantes descobertas que fizemos (ex.: fazer folhetos de sensibilização para a poluição; fazer um vídeo e um espetáculo sobre as aprendizagens efetuadas). Em jeito de uma reflexão acerca do processo vivenciado poderemos afirmar que esta forma de trabalhar nos ajudou estar mais sensível aos interesses das crianças e a planificar a partir daí. Percebermos ainda que esta metodologia permitiu que todos os intervenientes interagissem de forma mais colaborativa, partilhando uns com os outros aprendizagens e ideias, tornando assim o caminho mais rico. Não só as crianças alargaram conhecimentos como também os adultos envolvidos. Apesar de ter havido dificuldades ao longo do processo (organização dos minigrupos de crianças, excesso de questões formuladas,...) tem sentido continuar a trabalhar segundo esta metodologia.



15 de julho 11.30-13.00h

6.6 O Invisível dos InviZimals – um projeto de Geometria e Arte - Estela Rodrigues

Pretende-se com esta comunicação testemunhar como, num grupo de 25 crianças de jardim-de-infância, as “pequenas coisas” trazidas de casa, contadas, mostradas e escritas com a educadora no início da agenda diária, se configuraram em fonte de aprendizagens a articular com diferentes saberes e a potenciar nos momentos mais estruturados e de deliberada intencionalidade pedagógica. Serão apresentados alguns dos textos escritos com a educadora e relacionados com os objetos mostrados recorrentemente pelas crianças; são, na maioria, brinquedos, vestuário e acessórios que refletem os efeitos do consumismo infantil; o excesso de estímulos repetidos acaba por gerar uma fragilização da narrativa, que se revela no próprio tecido do brincar, que passa a comportar-se de minúsculas cenas, rápidas, velozes, nas quais as crianças ensaiam metáforas incipientes. Há pouco lugar para as palavras, o corpo, as relações, as histórias...o tempo. Cabe à educadora, com as crianças e famílias, desafiar olhares diferentes e desinvestir a massificação e descriminação do marketing infantil, promovendo atividades lúdicas que promovam uma relativa independência do ato de brincar, criar, pensar e narrar. Por outro lado, como educadora e pessoa, não há legitimidade para diminuir o estatuto que cada brinquedo, repetido em todos, tem de unicidade para o seu pequeno “proprietário” que se inscreve para mostrar, contar e escrever. Ainda que esta *singularidade ilusória* e a artificialização da existência nos incomode, porque subliminar para a criança e muitos adultos, urge gerir esta delicadeza. Foi assim que, perdida a batalha ao consumismo, se investiu a partir do código no verso das cartas do jogo InviZimals, trazidas por diferentes crianças durante semanas, mas *invisíveis* para a educadora; ressignificou-se o jogo, desconstruímos e alargámos conceitos geométricos e artísticos, brincando reflexivamente com pontos, linhas, formas fechadas e abertas...em artistas plásticos do século XX porque não houve tempo para o XXI. Não estando as Matemáticas, as Artes e as Emoções nos lugares das coisas e dos seus nomes, mas sim na relação que estabelecemos com elas, fomos-nos apropriando de diferentes literacias, discutindo e partilhando pré-conceitos matemáticos, estéticos e emocionais, assumindo a educadora o papel de provocadora da atividade semiótica e de mediadora e guia de aprendizagem participada, na esteira dos estudos socioculturais. Caracteriza-se este trabalho pela desocultação dos territórios e currículos “invisíveis” quer das crianças quer da educadora, pela tentativa de desmontar objetos massificados travestidos de espontaneismo e naturalização, pelo fortalecimento das narrativas e criatividade, e pelo equilíbrio entre ludicidade e curricularidade emergente, num espaço de contracultura a conquistar.



6.32 As crianças do pré-escolar e a resolução de problemas de estrutura aditiva - Florbelá Soutinho; Ema Mamede

Este artigo descreve um estudo que procura perceber como raciocinam as crianças do pré-escolar quando resolvem alguns problemas de estrutura aditiva. Procura-se resposta a três questões: 1) Que desempenhos apresentam as crianças do pré-escolar quando resolvem alguns problemas de estrutura aditiva? 2) Que estratégias utilizam quando resolvem corretamente esses problemas? 3) Que argumentos usam para justificar as suas resoluções corretas? Desenvolveu-se um estudo quantitativo que analisa os desempenhos, estratégias e argumentos de crianças dos 4 aos 6 anos (N=90) quando resolvem seis problemas de estrutura aditiva. A análise quantitativa sugere que as crianças resolvem com facilidade os problemas propostos, utilizando estratégias adequadas para responderem corretamente aos problemas propostos, chegando mesmo a recorrer a estratégias abstratas como a contagem e os factos numéricos. Foi ainda observado que as crianças conseguem refletir sobre a sua ação, e apresentam argumentos válidos para justificar as suas resoluções. Os resultados desta investigação remetem para uma reflexão sobre as experiências, linguagens e saberes que se podem proporcionar às crianças tendo em consideração a especificidade da Educação de Infância.



6.39 A resolução de problemas e a criatividade em Matemática: um estudo em contexto de educação pré-escolar - Maria da Conceição Cerqueira Martins Vieira

Esta comunicação apresenta um estudo, integrado na área da Educação Matemática, que visou analisar e compreender, em contexto natural, o desempenho de crianças na resolução de problemas matemáticos e as suas relações no desenvolvimento da criatividade, em contexto de educação pré-escolar. No âmbito desta problemática, foram enunciadas as seguintes questões orientadoras: (1) Que reações revelam as crianças perante a resolução de problemas matemáticos?; (2) Que representações utilizam as crianças na resolução das tarefas propostas?; (3) Como se poderá caracterizar a relação entre o desempenho das crianças na resolução das tarefas propostas e a criatividade? Para a concretização deste estudo foi desenvolvida uma Intervenção Didática que incidiu numa abordagem matemática centrada na Resolução de Problemas para a qual se escolheram seis tarefas que constituem a base deste estudo. Optou-se por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, baseada em dois estudos de caso. A recolha de dados realizou-se no contexto de um grupo de onze crianças privilegiando-se a observação participante, a entrevista, os documentos variados e gravações áudio e vídeo. A investigadora assumia também o papel de educadora destas crianças, tendo sido a principal fonte de recolha de dados. A análise de dados permitiu verificar que as crianças se mostraram sempre entusiasmadas, motivadas e envolvidas. A variedade de respostas configuradas em diferentes representações permitiu concluir que as crianças pensam de modo diversificado e por isso tomam decisões e fazem escolhas também elas diversificadas. As tarefas potenciaram processos variados e criativos de resolução com o recurso a várias representações, as quais se manifestaram como um poderoso instrumento de comunicação das ideias matemáticas das crianças e do seu pensamento criativo.



6.2 O sentido espacial e o trabalho com as figuras geométricas no pré-escolar - Ana Filipa Lemos Balinha; Ema Mamede

O presente artigo retrata parte de uma investigação realizada em contexto com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos que frequentavam a educação pré-escolar. Nesta investigação, procurava-se conhecer o sentido espacial das crianças de 3 e 4 anos. A investigação tinha como propósito a resposta a três questões centrais: 1. O sentido espacial das crianças melhora com recurso a atividades específicas? 2. Como se caracteriza o sentido espacial das crianças? 3. Que vocabulário específico da geometria aprendem estas crianças? Ao longo desta investigação foi adotada uma metodologia de caráter qualitativo, com contornos de investigação ação, contemplando 23 tarefas relacionadas com o sentido espacial, nomeadamente, das noções espaciais – desenhos e mapas, propriedades das figuras geométricas e resolução de problemas com estas figuras. No artigo que nos propomos a apresentar, analisaremos as 10 tarefas que se relacionam, diretamente, com a aprendizagem das figuras geométricas e a resolução de problemas com as mesmas. Ao nível da aprendizagem das figuras geométricas e da resolução de problemas com as mesmas, a avaliação do projeto permitiu destacar como principais resultados a melhoria das capacidades das crianças, recorrendo a tarefas e materiais específicos. Além disso, que as crianças deste grupo conseguiam identificar propriedades das figuras geométricas, aprender vocabulário geométrico e podiam incluir-se desde o nível I ao nível II proposto por Van Hiele (1986), no entanto, algumas pareciam ainda não ter atingido o nível I. Outrossim, mostraram ter adquirido alguns aspetos da perceção visual (Del Grande, 1990; Frostig, Horne & Miller, 1994): perceção da posição no espaço, constância percetual, coordenação visual motora, perceção figura fundo, memória visual e discriminação visual. Estes aspetos tornaram-se evidentes durante o decorrer das atividades e serão explicitados com mais detalhe no artigo. Assim, o sentido espacial parece poder ser promovido com tarefas específicas sobre as noções espaciais e figuras geométricas, desde que o trabalho das mesmas seja bem planificado, desafiante para as crianças e se utilizem os materiais adequados.



6.55 A importância do afeto no processo de alfabetização da criança de seis anos - M^a Anete Marçal Reis

A presente proposta para comunicação oral é resultado do trabalho monográfico apresentado ao colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. O intuito principal desta proposta é direcionar os educadores-alfabetizadores para o exercício da reflexão-crítica de suas práxis cotidianas no exercício de alfabetizar crianças na idade indicada para o ingresso no Ensino Fundamental I, que a partir da nova Lei nº 11.274/06 amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, com acréscimo de um ano, exatamente na fase inicial da escolaridade, na passagem dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Verificamos como ponto de partida as principais mudanças ocorridas na educação brasileira e os possíveis impactos na atuação dos educadores-alfabetizadores. Nesse processo de transição é importante ressaltar que a aprendizagem da criança de seis anos, envolve conquistas além das intelectivas, sendo desta forma, imprescindível concebê-las em suas multiplicidades e necessidades cognitivas, assim como devemos considerar também alguns fatores como sensibilidade, autonomia e autoestima. Neste contexto, este trabalho foi elaborado e estruturado em pesquisa bibliográfica e busca dialogar sobre importantes pontos de vista acerca da temática apresentada. A criança na fase da alfabetização, hoje alocada como aluno(a) do 1º ano do Ensino Fundamental I, encontra-se ainda em pleno desenvolvimento mental, físico e motor. É necessário que seja atendida de forma global, levando-a, ao favorecimento de conquistas em toda área cognitiva durante o processo de alfabetização. O afeto torna-se um elemento facilitador e de extrema relevância dentro deste itinerário escolar e principalmente nas relações professor-aluno, aluno-professor, aluno-colega, aluno-família, aluno-comunidade escolar. A apresentação deste trabalho em alguns grupos de estudos escolar de duas escolas do município de Salvador/BA, resultou no aprimoramento da visão crítica - reflexiva e da prática educativa dos alfabetizadores. Pois a alfabetização vai bem mais além do que a mera aprendizagem da transferência do sistema fonológico para o sistema ortográfico, bem mais que a aquisição do sistema convencional da escrita é mais que técnica ou métodos, é uma nova concepção que amplia o universo da criança. Pois o indivíduo domina a leitura e escrita não somente para resolver questões da vida prática, mas para dar significado a sua existência e torna-se um cidadão crítico. O referencial teórico adotado contou com as contribuições dos estudos de H. Wallon, Paulo Freire, Miguel G. Arroyo, Emília Ferreira, Magda Soares, Içami Tiba e LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Palavras – chave: Lei nº 11.274/06; afetividade; alfabetização; crianças de seis anos.



15 de julho 11.30-13.00h

6.28 Pensando os Cantinhos como instrumentos pedagógicos no processo de desenvolvimento integral do sujeito-criança no Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI/UFAL - Surama Angélica da Silva; Aline da Silva Ferreira; Idnelma Lima da Rocha; Marta Lídia Batista Silva; Meiriane Ferreira Bezerra Santos

Refletindo acerca da Educação Infantil faz-se necessário considerar aspectos que reflitam qualitativamente no processo do desenvolvimento humano da criança, para tanto, este olhar precisa ser estreitamente articulado sob a perspectiva das crianças, pois estamos buscando propostas específicas para um público-alvo específico. É a partir deste viés que, necessariamente, idealizamos os ambientes qualificados (cantinhos) para o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Alagoas. O espaço não se trata apenas de um local físico, pelo contrário, é um forte instrumento pedagógico, composto por aspectos socioculturais, estabelecendo basicamente: afetos, aproximação com a realidade e as relações interpessoais (crianças-crianças, crianças-adultos, crianças-sociedade) na formação processual do sujeito. A proposta pedagógica vista dentro desta concepção são os cantinhos; isto é, espaços envolventes que facultam para a criança “ocasiões para ela explorar e descobrir, aquilo que lhe é familiar, momentos em que ela retoma ações, brincadeiras (OLIVEIRA et al., p. 90. 1992)”. Este projeto busca fazer com que as crianças, através dos cantinhos, desenvolvam suas habilidades de maneira lúdica, prazerosa e criativa, possibilitando-as a explorá-los e conhecê-los através das brincadeiras. Além das orientações contidas nos documentos norteadores da educação infantil, tais como os RCNEI(1998) e DCNEI(2010), o projeto teve por base teórica as concepções de Vasconcellos (2012), Oliveira (1992), entre outros. As discussões e reflexões a respeito da importância dos cantinhos para as crianças do NDI/UFAL motivaram, além de outras experiências, a construção de um espaço coletivo, para além das salas de atividades, e que tivesse uma aproximação com a realidade e o cotidiano das crianças e de suas famílias. Assim, após o Núcleo receber alguns brinquedos, dentre eles, carrinhos de compra de supermercado, a turma do maternal II “A” do ano letivo de 2015 coletivamente decidiu pela construção de um mercado onde todas as crianças do núcleo poderiam fazer compras. Houve arrecadação de embalagens vazias de produtos alimentícios, tais como embalagens de cereais, de biscoitos, de produtos de limpeza e materiais de higiene. As famílias das crianças se engajaram. Foram utilizadas caixas vazias de papelão para servir de prateleiras, os carrinhos foram dispostos no local, algumas mesas e cadeiras demarcaram o espaço e serviram de checkout, também foram utilizadas calculadoras e uma balança para pesagem dos alimentos. Paulatinamente, as crianças construíam enredos, imaginavam situações e inventavam equipamentos que não estavam no ambiente, mas que já haviam tido contato em situações reais. Criaram leitores de códigos de barras utilizados em supermercados, com alguns pedaços de plástico; e usavam pequenos pedaços de isopor para simularem marcadores de preços nos produtos. Diversas atividades foram desenvolvidas a partir das vivências naquele espaço, proporcionando aprendizagens sobre conservação de alimentos, alimentação saudável, consumo consciente, higiene e organização. A experiência do mercado foi desenvolvida por três meses, iniciando-se em outubro e com término em dezembro, ao final das atividades do ano letivo de 2015. Constituiu-se em uma inovadora proposta para fomentar a brincadeira de faz de conta no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, proporcionando e instigando novas reflexões sobre a organização do espaço e sua utilização pelas crianças.





6.56 A aprendizagem do número pelas crianças dos 5 aos 6 anos de idade do ponto de vista dos encarregados de educação - Pedro Cardoso da Silva; Pedro Palhares

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutoramento em Estudos da Criança – Matemática Elementar. A sequência numérica verbal é uma competência a desenvolver no Jardim de Infância que se reconhece muito importante para a passagem para a escolaridade. Existem vários estudos que identificam quer a extensão quer a profundidade da sequência em países como os Estados Unidos e mais recentemente Portugal. Em Angola ainda não houve estudos sobre o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à sequência. Existe aliás algum desconhecimento da realidade no jardim de infância no que respeita ao desenvolvimento matemático. Assim, desenhou-se um projeto que tinha por fim o estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos de educação matemática no ensino do número no jardim de infância em Angola e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade. É uma investigação de tipo qualitativa e interpretativa e insere-se no *design* de estudo de caso múltiplo. Privilegiou-se uma recolha de dados com base em recolha documental, observações, entrevistas, prova pedagógica e ação de formação. O pesquisador assumiu também em algum momento o papel de formador das educadoras de infância e vigilantes. A entrevista com os pais/mães/avó foi espetacular, logo na primeira pergunta em catorze respostas encontramos seis diferentes. Das dezasseis crianças de quem perguntamos, seis crianças dizem os números até 10, três crianças dizem os números até 20, uma criança diz os números até 30, duas crianças dizem os números até 40, duas crianças dizem os números até 50 e duas crianças dizem os números até 100. As crianças a que se refere a pergunta são da mesma faixa etária e frequentam a mesma sala de atividades no jardim de infância e com a mesma educadora. Nem todos os pais estão informados ou preparados para o acompanhamento que se impõe, também não têm mecanismos para o acompanhamento.



6.36 Pequenos exploradores no cantinho das ciências - Andreia Pires; Ana Peixoto

A abordagem do tema dos animais com crianças apresenta-se como incontornável nos primeiros anos de aprendizagem das ciências, dada a sua importante presença no dia-a-dia das crianças. Diferentes autores referem que os animais despertam nas crianças o desejo de os observar, tocar e cuidar, salientando que estas abordagens, relacionadas com as ciências, ajudam a esclarecer as múltiplas relações dos seres vivos entre si mas também com a natureza. O estudo que se apresenta desenvolveu-se em torno de uma temática apoiada em três tópicos: porquê abordar as ciências com crianças dos 3 aos 6 anos; conceções das crianças sobre as características dos animais e seus habitats e o impacto educativo da construção de um cantinho das descobertas em contexto de jardim-de-infância. Para a sua concretização envolveu-se 14 crianças com 3 anos de idade, sendo que o principal objetivo era desenvolver uma observação focada de alguns animais existentes no jardim-de-infância recorrendo a instrumentos de ampliação como lupas e binóculos. Para facilitar essa observação foi criado um cantinho das descobertas de modo a permitir às crianças identificar características e comportamentos de diferentes animais. Os animais observados, nesse cantinho, foram: formigas, minhocas, caracóis, borboletas e pássaros. A observação das diferentes espécies de animais foram distribuídas pelas crianças organizadas em grupos de observação cabendo-lhes a responsabilidade de as observar cuidadosamente para mais tarde partilhar os seus conhecimentos relatando o que aprenderam sobre cada espécie. O principal objetivo era despertar, nas crianças, o interesse pela ciência e não propriamente o ensino de conceitos científicos. A criação do cantinho das descobertas, equipado com todos os materiais necessários para as observações focadas, constituiu uma mais-valia para a descoberta das características e hábitos dos diferentes animais, potencializador de novos conhecimentos e novas práticas nos educadores de infância. Tendo em conta tudo que o foi referido, definiu-se como questão de investigação: “Em que medida as atividades de observação direta promovem as aprendizagens em crianças com 3 anos acerca das características e comportamentos dos animais?”. De forma a dar resposta a esta questão definiu-se como objetivos: promover a observação dos animais no exterior do jardim-de-infância; criar um cantinho destinado à observação dos diferentes animais; identificar as características e comportamentos dos animais observados; avaliar as aprendizagens das crianças relativas aos animais observados. Metodologicamente optou-se por uma metodologia qualitativa, apoiada num desenho de estudo de caso, dado o ambiente natural em que se desenvolveu o estudo. Os resultados do estudo apontam para que a criação do cantinho das descobertas, bem como a exploração das diferentes espécies em contexto, recorrendo a instrumentos de ampliação, promoverem aprendizagens nas crianças mais específicas e fundamentadas, constatando-se que a maior parte das crianças conseguiu adquirir, ampliar e transmitir conhecimentos face aos animais que investigaram tendo também conseguido transmitir com rigor e pormenor essas aprendizagens às outras crianças. Apesar de nem todas se terem debruçado sobre todos os animais partilharam experiências e aprendizagens.



6.24 Reflexões sobre o projeto “Jardim de Infância” em uma turma de maternal - Andrieli Tais Hahn; Rubia Emmel

Esta investigação em educação foi desenvolvida através de um projeto de intervenção intitulado “Jardim de Infância”, desenvolvido em uma turma de Maternal, com crianças da faixa etária de dois a três anos, de uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública, de um município da Região Noroeste do Rio Grande do Sul, Brasil. Este projeto de intervenção foi planejado no componente curricular de Estágio Supervisionado I - 0 a 5 anos, no curso de licenciatura em Pedagogia. A partir das observações realizadas nesta turma do Maternal, foi planejado e elaborado o projeto de intervenção, o qual teve o objetivo geral de: conhecer a importância do ser criança, sua valorização, cuidado e educação. Considerando que a infância é reconhecida como a etapa do brincar, imaginar, criar e recriar histórias e brincadeiras foi elaborado um projeto de intervenção que possibilitasse as crianças viver a infância, pois o contexto de observação evidenciou a necessidade do brincar, aprender, se divertir e perceber-se como parte integrante de uma sociedade, promovendo a autonomia e a criatividade. Utilizou-se como referencial teórico para o desenvolvimento do projeto “Jardim de Infância”: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Franco (2005); Cunha (2001); Navarro (2009); Dhome (2003); Barbosa; Horn (2008). O método utilizado para a pesquisa de abordagem qualitativa foi a pesquisa-ação, a qual podemos considerar um processo conforme Franco (2005). Neste processo de pesquisa-ação, houve a interação da licencianda em Pedagogia, enquanto professora pesquisadora com as crianças e a partir das vivências e observações, surgiram relatos, reflexões, dos quais surgiram anotações que foram registradas no diário de bordo, através de escritas narrativas das memórias de aula em diários de bordo (PORLÁN; MARTÍN, 1997). Este por sua vez tem por objetivo narrar experiências de aula, a reflexão sobre as práticas de maneira que facilitam a (re) avaliação das práticas, permitem ao professor/pesquisador a reflexão sobre a ação e para a ação. Os instrumentos de coleta de dados foram analisados, dando origem ao relato de experiência. A análise evidenciou a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, que tiveram o intuito de elevar a autoestima da criança e possivelmente facilitar a percepção de sua importância, auxiliando/melhorando na interação entre os colegas e as professoras. As atividades foram realizadas enfatizando o elo da infância e o colorido desabrochar da primavera, de forma lúdica, dinâmica e prazerosa, possibilitando as crianças a participação com opiniões e expressões. Foram utilizadas histórias (de varal, livros), as atividades foram realizadas de forma prática, privilegiando assim a criação e desenvolvimento da motricidade fina da criança. Percebeu-se ao finalizar a intervenção do estágio o quanto as crianças foram estimuladas e desenvolveram-se integralmente, pois tiveram acesso a várias linguagens, demonstravam-se instigadas a novos desafios, novas aprendizagens com relação ao desenvolvimento da identidade e da autonomia, percebiam-se como parte integrante de um grupo, e interagiam mais com as outras crianças, expressavam suas opiniões e a criatividade.



6.40 Astronomia na Educação Infantil: uma proposta de ação pedagógica com o tema exploração espacial - Ludmilla S. Bueno, Thiana C. R. Martinez e Emerson I. Santos

O ensino de astronomia na educação infantil, assim como o ensino de ciências de um modo geral, deve ter como objetivo a ampliação de experiências e a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio natural e social, possibilitando aliar conhecimentos de diferentes áreas numa proposta interdisciplinar. Os conteúdos não são abordados com o intuito de memorização ou com finalidade em si, mas como um meio para a formação do pensamento crítico. A função da Educação Infantil de ampliar a experiência das crianças, oferecendo oportunidades que extrapolam àquelas cotidianas, também não pode ser esquecida, possibilitando uma ampliação de explicações sobre os fenômenos observados, se aproximando cada vez mais das explicações científicas diferenciando-as do senso comum. O objetivo desta pesquisa é demonstrar uma possibilidade viável de atividades sobre uma temática pouco comum nessa etapa de educação, a exploração espacial. A pesquisa baseou-se na elaboração, aplicação e análise de uma sequência de atividades realizada com duas turmas de educação infantil (crianças de 4 a 5 anos) da escola pública Tarsila do Amaral localizada em Guarulhos (SP) visando incentivar o interesse e curiosidade das crianças sobre o tema exploração espacial. A análise dos dados baseou-se em variados registros realizados ao longo das atividades, principalmente gravação de áudio das falas das crianças, anotações, desenhos e modelagens com massinha produzidos por elas, tendo como norte as contribuições da teoria sócio interacionista de principalmente no que diz respeito aos processos de criação e imaginação na infância (VIGOTSKI, 2010). Pudemos observar que as crianças encontraram nos elementos abordados com o tema exploração espacial como os planetas e suas características, a viagem a outros planetas, os robôs e foguetes, subsídios para imaginar situações incomuns ao seu cotidiano como, por exemplo, a possibilidade de sair do planeta em que vivemos. Também elaboraram questões e criaram hipóteses para responde-las como sugerir que um elevador poderia possibilitar que um robô viaje da Terra ao espaço. A proposta mostrou-se viável por aproveitar materiais de fácil acesso e por sua utilização de tempo e espaços disponíveis na educação infantil, observando inclusive os pressupostos indicados nos documentos norteadores para o ensino de ciências nesse nível escolar. As crianças demonstraram grande interesse pelo tema proposto, o que também incentivou a professora a dar continuidade à abordagem de



questões que surgiram ao longo das atividades mas que não puderam ser aprofundadas durante o projeto.



6.33 Ciências Experimentais com Crianças: relato de um caso em contexto de Educação Pré-Escolar - Paulo Varela e Maria João Lomba da Mota

Nas orientações curriculares para a área de “Conhecimento do Mundo”, da Educação Pré-escolar, existem expressões que sugerem ao educador a realização de determinadas atividades de ciências, como, por exemplo: “brincar com água, encher e esvaziar recipientes”; “experimentar o princípio dos vasos comunicantes”; “questionar por que há objetos que flutuam e outros que vão ao fundo”; “explorar os efeitos de luz e sombra”. Existe ainda uma grande preocupação em fomentar nas crianças uma “atitude científica e experimental”. A promoção dessa atitude pressupõe o desenvolvimento de um processo que “tome como ponto de partida o que as crianças sabem” e recorra a situações de aprendizagem em que elas tenham a oportunidade de partilhar e confrontar as suas perspetivas pessoais com os outros e com a evidência, através de uma exploração guiada e sustentada pela ação do educador. Apesar destas orientações, verifica-se, em alguns contextos de Educação Pré-escolar, que as crianças têm poucas oportunidades de realizar atividades experimentais de ciências, que promovam o desenvolvimento de competências e saberes essenciais a uma melhor compreensão e integração no mundo que as rodeia. Assim, no âmbito da “Prática de Ensino Supervisionada”, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica, que teve como objetivo geral promover uma abordagem experimental na exploração de diversos temas de ciências com as crianças. O projeto desenvolveu-se em ciclos interativos de investigação-ação. Cada ciclo correspondeu a uma atividade de ciências, com incidência nos temas sugeridos nas orientações curriculares e nas metas de aprendizagem da área de conteúdo do “Conhecimento do Mundo”. Ao longo do 1º semestre do ano letivo de 2015/16, foram exploradas 7 atividades de ciências, com um grupo de crianças (n=22) de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, perfazendo um total de 21 horas de intervenção. As atividades foram planificadas e exploradas pela aluna de mestrado, que, em colaboração com a educadora do grupo de crianças, desempenhou simultaneamente o papel de investigadora e de educadora. Na sequência da observação participante, foram elaborados diários de aula, com base nas gravações áudio e nos registos escritos efetuados durante o processo de exploração das atividades de ciências com as crianças. É com base na análise de um desses diários que se pretende, neste póster: a) caracterizar as ideias iniciais das crianças sobre um dos temas objeto de exploração; b) descrever e analisar o processo de exploração experimental promovido com as crianças; c) avaliar as aprendizagens realizadas. A análise do diário é concomitante com a apresentação das aprendizagens que vão ocorrendo no grupo de crianças. Estes resultados, conjugados com os obtidos num pequeno questionário de avaliação individual, permitem concluir que uma larga maioria de crianças realizou boas aprendizagens acerca do tema de ciências objeto de exploração.



6.9 Da leitura ao desenvolvimento da consciência fonológica: discriminação e manipulação de rimas na educação pré-escolar - Andreia Rodrigues; Angelina Sanches; Carlos Teixeira

Esta comunicação decorre de um trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, apresentando e analisando dados recolhidos dessa prática que se desenvolveu em contexto de educação pré-escolar com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Apresenta-se, no âmbito do enquadramento teórico, uma sintética revisão da literatura que, na contemporaneidade, tem problematizado o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas das crianças antes da entrada na escolaridade básica obrigatória. Neste âmbito, o foco da investigação que levamos a cabo incide no desenvolvimento da competência fonológica, a partir de um trabalho contextualizado e preocupado com o desenvolvimento holístico das crianças. Assim sendo, a recolha de dados realizou-se no âmbito da ação pedagógica, nomeadamente pela análise de três experiências de aprendizagem desenvolvidas a partir da leitura de textos narrativos do âmbito da literatura preferencialmente destinada a crianças. Estas três narrativas foram escolhidas pelo facto de o seu 2º texto ostentar um claro e intencional recurso à rima, o que possibilitou a consecução de atividades cuja intencionalidade educativa se centrou no desenvolvimento das competências das crianças para procederem à discriminação e à manipulação de rimas. As atividades que foram desenvolvidas enquadraram-se no âmbito de uma pedagogia ativa e atenta à voz das crianças, respeitando os seus ritos de aprendizagem e promovendo um salutar ambiente de comunicação. Procede-se, portanto, à descrição e análise de dados relativos a essas atividades. Reconhecendo a necessidade e a imperiosidade pedagógica de proporcionar a todas as crianças um adequado desenvolvimento das suas habilidades linguísticas e metalinguísticas no sentido de garantir condições favoráveis a um saudável desenvolvimento pessoal e social, afirmamos a importância da realização de atividades que, pelo reconhecimento e pela manipulação de rimas, possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica e, mais amplamente, potenciem o seu sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que deverá ocorrer no ciclo seguinte.



15 de julho 11.30-13.00h

6.43 “Eu também posso ser ilustrador”. Contributos do Projeto Curricular Integrado no desenvolvimento de múltiplas linguagens no Jardim-de infância - Isabel Sofia Vieira Pereira

Num primeiro contacto com um livro, é a “imagem” que assume um lugar privilegiado para as crianças pré-leitoras, pois é através da sua linguagem/leitura visual que compreende o enredo da história. Caracteriza-se então, como sendo um objeto repleto de características literárias e, simultaneamente, de características plásticas. Tal como o mundo não tem apenas uma linguagem, mas sim várias - múltiplas linguagens (Loris Malaguzzi, 1997) - a Arte Plástica assume-se como uma dessas linguagens que, através dos seus meios, técnicas, materiais e cores dão a conhecer “um” mundo à criança, auxiliando-a a interpretar, a descobrir e a explorar esse mesmo mundo de variadas formas. Compreendemos, então, que tanto a Arte Plástica como as ilustrações infantis são detentoras desses mesmos meios, técnicas, materiais e cores. Neste sentido, o tema insere-se como sendo um relato prático de um projeto de intervenção pedagógica em que o enfoque central são ilustrações dos livros infantis. Os objetivos centrais deste projeto visava: compreender de que forma se poderia trabalhar articuladamente as ilustrações enquanto forma de expressão e comunicação – com o domínio da expressão plástica; como construir dinâmicas e metodologias de trabalho onde a criança se torna num sujeito ativo do seu Comunicação oral x Poster Vídeo* processo de aprendizagem visando algumas das características da metodologia curricular Projeto Curricular Integrado; e, por fim, entender as múltiplas linguagens que se reveste na Arte como meio de compreensão e expressão. Para atingir os objetivos anteriormente descritos, teve-se em atenção algumas características da metodologia de Investigação-Ação, usando como principais técnicas de recolha de dados a observação participante, as notas de campo, registos fotográficos e trabalhos que iam sendo desenvolvidos pelas e com as crianças. Uma vez que se trabalhou com base em características no Projeto Curricular Integrado, um dos resultados emerge do facto de a criança ter sido o centro deste projeto, “ter voz”, e as suas contribuições terem eco no que gostavam de aprender, no que gostavam de fazer e nas sugestões de atividades que fizeram parte de todo o projeto. Esta metodologia exige que o educador esteja atento e aberto às crianças, seja flexível e vá caminhando na sua prática como mediador na construção do conhecimento. Outro resultado relevante surgiu da diversidade e flexibilidade de propostas de aprendizagem que surgiram no desenrolar do projeto, e que permitiram o desenvolvimento da criatividade, a curiosidade, a projeção individual, mas acima de tudo criaram aprendizagens significativas e funcionais em todas e cada uma das crianças envolvidas. Neste sentido, registamos o colmatar de algumas necessidades específicas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente de uma criança (5 anos) que, no início do ano letivo, ainda desenhava o esquema corporal em forma de girino, e no final do projeto já desenhava de forma completa. Sublinha-se, ainda, o enriquecimento pessoal e social (cognitivo, afetivo, cultural,...) proporcionado pelo contacto com a Arte e com a expressão plástica, com obras de ilustradores de renome e contacto direto com os próprios ilustradores, exploração e manipulação de vários tipos de materiais. Concluiu-se que as ilustrações podem ser tema inclusivo, integrador e transversal e que os projetos desenvolvidos na educação de infância são e devem ser projetos abertos, dinâmicos e flexíveis, assumindo a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem.



6.35 A História com música no Jardim de Infância e na Creche: contributos para o processo de ensino aprendizagem das crianças - Ana Isabel Araújo Freitas; António José Pacheco Ribeiro

A comunicação aqui apresentada resulta de um projeto de Mestrado em Educação Pré-Escolar desenvolvido no ano letivo 2014/2015 sob o tema – A História com Música no Jardim de Infância e na Creche: Contributos para o Processo de Ensino e Aprendizagem das Crianças. Com a implementação do plano de intervenção, o projeto atingiu os objetivos inicialmente propostos: desenvolver as capacidades de expressão e comunicação; compreender as interrelações da música com os diferentes quotidianos e áreas do saber e desenvolver nas crianças o espírito de equipa – averiguando assim o impacto e os contributos da história com música no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Em Jardim de Infância, o trabalho teve como foco a realização de um espetáculo de teatro acompanhado com coro. Em Creche, o trabalho consistiu numa pesquisa com o objetivo de inventar uma história e criar uma canção sobre a mesma. Em ambos os contextos conciliei as metodologias High/Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto, pois ambas as metodologias permitiram às crianças a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas, através da participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, assim como orientaram as práticas e estratégias utilizadas. A metodologia de investigação centrou-se na aproximação à Investigação-Ação e os instrumentos de recolha de informação utilizados foram: grelhas de observação, notas de campo, registos audiovisuais e entrevistas. No decorrer das atividades, as crianças mostraram-se entusiasmadas e motivadas, participando ativamente nas mesmas. O empenho das crianças no desenvolvimento do projeto transformou os seus comportamentos em atitudes mais cívicas, autónomas e independentes, bem como mais confiantes. As crianças aprenderam, ainda, a trabalhar em equipa e os novos conceitos inerentes ao projeto, nomeadamente aspetos relacionados com a produção de um espetáculo musical e a sua relação com as outras áreas do saber. O grupo desenvolveu, também, capacidades de criatividade, expressão, comunicação e motricidade (fina e global) aprendendo e compreendendo regras de comportamento e formas de relacionamento com outro.



6.11 Os sons – desafios de uma planificação projetual em contexto de creche - Cláudia Vaz; Mariana Cunha; Ângela Silva; Sónia Correia

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto de Creche, desenvolvemos um trabalho com as crianças (entre os 12 e 36 meses) em que a planificação foi mais centrada nos interesses das crianças assumindo uma lógica projetual (MALAVASI & ZOCCATELLI, 2013). Nem sempre se torna fácil em contexto educativo desenvolver uma ação educativa centrada nas crianças e desenvolvida com (e a partir) delas. Partindo dos interesses das crianças com sons observámos, registámos e inferimos acerca das curiosidades das crianças sobre a problemática. Procurando dar continuidade e ampliação às explorações das crianças fomos construindo gradualmente uma planificação em projeto, ou seja, construída gradualmente com base nas interações que as crianças estabeleciam com os objetos. Os objetivos desse estudo foram: experimentar exercícios de planificação-intervenção mais centrados nos interesses das crianças; desenvolver competências de observação, registo e reflexão sobre as ações das crianças. Como ponto de partida tivemos em conta o interesse das crianças por sonoridades. Perante objetos com potencialidade para produzir sons definimos em equipa uma planificação aberta, sustentada pela estratégia pedagógica “O Cesto dos Tesouros” – cesto grande e redondo, recheado com objetos feitos com materiais naturais e do uso quotidiano e com elevado apelo sensorial e manipulativo (GOLDSCHMIED & JACKSON, 2006). Assim, organizámos um cesto dos tesouros composto por objetos do quotidiano com potencialidades sonoras, de forma a conseguirmos perceber as reações das crianças. Tal como referem os autores “Através da documentação, reflexão (...) as crianças são guiadas para experiências mais profundas (...) construindo conexões e relacionamentos (...) que as ajudam a extrair um sentido do ambiente” (LEEKEENAN, 1999, p. 255). A documentação realizada através de registos de ocorrências, filmes, fotografias permitiu-nos refletir acerca dos processos vividos com e pelas crianças e, consequentemente, desenvolver experiências educativas com base nos interesses observados. Este interesse permitiu envolver a família e, numa fase final, partilhar vivências com a comunidade educativa, levando as crianças a sair da sala para interagirem com outros. Verificámos que as curiosidades das crianças se centraram maioritariamente nos objetos que continham algo no interior a produzir som; nas formas de funcionamento de instrumentos musicais de sopro (harmónicas e flautas); e nos objetos que produziam som ao baterem uns nos outros. Este exercício de planificação, intervenção e documentação realizou-se em apenas duas semanas mas permitiu-nos compreender que em creche é possível centrar o olhar nas crianças e planificar a partir delas. Estando atentas às suas ações podemos compreender quais as conexões que realizam e criar oportunidades para ampliar as suas oportunidades de aprendizagem. Percebemos que as crianças dão-nos dados para construirmos um currículo mais descentrado do adulto e dos temas, e assumir um carácter mais projetual. Para além disso, concluímos ainda que, assumir uma atitude de descoberta sobre a criança e de pesquisa teórica, um trabalho em colaboração numa equipa alargada e uma comunicação autêntica e constante são dimensões determinantes para a concretização deste tipo de trabalho em contexto de creche. São, por isso, competências essenciais a desenvolvermos enquanto futuras profissionais de educação.



6.12 Os cantos que encantam - Andréia Regina de Oliveira Camargo; Dilma Antunes Silva

O presente relato busca compartilhar experiências com a construção de cantos, realizada com uma turma de crianças pequenas em uma Instituição de Educação Infantil, localizada na zona sul de São Paulo. Considerando que a organização dos aspectos físicos do ambiente reflete concepções de educação e criança, e que o arranjo espacial influencia nas formas de interagir e aprender, a proposta de trabalho com os cantos na Educação Infantil objetiva pensar em novas relações e interações entre os sujeitos, espaços, tempos e materiais, refletindo sobre as formas de participação da criança e do adulto nestes ambientes infantis coletivos. A experiência foi realizada com o maternal I, composta por crianças de 02 anos de idade, que inicialmente era organizado com quatro mesas em formato hexagonal, com uma cadeirinha por criança, sendo que todas as propostas eram realizadas neste suporte, até mesmo as refeições. Pautadas pelas leituras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), pelas experiências compartilhadas em ROSSETTI-FERREIRA (2009), KLISYS (2007), EDWARDS (1999) e preocupadas com a limitação imposta pela organização do ambiente, com a reprodução de corpos dóceis, com a falta de interação, movimentação e criação das crianças, iniciamos a proposta de cantos estruturados na sala, com o intuito de oportunizar novas possibilidades de interações, faz-de-conta e autonomia das crianças. Neste contexto, os educadores são responsáveis pela organização e reorganização frequente dos cantos, a partir das observações e interações construídas no processo educativo, deixando de ser o sujeito central que conduz e intervém constantemente, oportunizando tempos, espaços e materiais onde a criança participe ativamente do processo e tenha liberdade para fazer suas escolhas a partir de seus desejos e necessidades. As experiências com os primeiros cantos, casinha, leitura, fantasia e arte, organizados em sua maioria com as crianças, tem promovido a valorização das potencialidades das crianças e educadores, assim como oportunizado novas formas de interagir, aprender e brincar nos ambientes coletivos da escola da infância.



6.1 A roda de conversa como fonte de escuta: lendo o mundo com as narrativas das crianças - Ivete Manguiera de Souza Oliveira

Esta pesquisa traz a roda de conversa como lugar de encontro, encantamento e escuta sensível no cotidiano da Educação Infantil. Diálogos sonhosos, com vozes, ideias, sons, silêncios, emoções, medos, descobertas e encontros com gosto de infância. Uma “infância como presente da imaginação, embrulhado em papel da mais fina seda. Aquela que chega convencida de desejos, repleta de possibilidades com as quais só no início da vida somos capazes de conviver plenamente” (Rodrigues, 2007). Como lugar e tempo coloridos por crianças no exercício das “leituras de mundo” e na dança do mundo com as palavras e das palavras com o mundo em busca da produção da consciência crítica e autônoma (Freire, 1996). Este artigo é parte da monografia “Cadê as palavras que estavam aqui? A escola comeu! Escutando as crianças, o que elas podem revelar e ensinar”, apresentada como conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2015, e tem como objetivo refletir sobre as narrativas espontâneas das crianças no cotidiano da educação infantil no sentido de contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica no tocante a importância de uma escuta respeitosa da criança como sujeito do seu espaço, tempo e sensibilidade. O referencial teórico parte das ideias de Vygotsky (2008), dialoga com Bakhtin (2010), Barbier (2002), Cerqueira (2011), Freinet (1997), Freire (1987, 1996, 1998, 2001, 2005), Madalena Freire (2014) e a Poesia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002) e aconteceu numa escola pública do Distrito Federal, com uma turma de Educação Infantil composta por 15 (quinze) crianças. Os instrumentos utilizados para a construção interpretativa foram a roda de conversa, as narrativas espontâneas das crianças, os desenhos e brincadeiras registradas no diário de bordo. Foram realizadas filmagens, fotografias e gravação de áudios das narrativas. A pesquisa revelou a importância da roda de conversa como espaço de descobertas e possibilidades no mundo da Educação Infantil, pois, quando realizada como prática dialógica contribui para ressignificar modelos educacionais a partir das necessidades, potencialidades e interesses expressos pelas crianças, por meio das mais variadas linguagens. A roda de conversa se configurou como um espaço no qual as crianças, não sendo meros destinatários ou depósitos de conteúdos, como aponta Freire (2001), podem atuar como sujeitos criativos e ativos, tornando-se assim um dos caminhos para a ação, reflexão e transformação da educação. As mudanças de comportamento, atitudes, olhares, leituras observadas mereceram nossa reflexão sobre as “verdades” instituídas pelos discursos e práticas conservadoras impostas, tão presentes ainda na Educação Infantil.

6.34 A Metodologia de Trabalho de Projeto: um processo em continuidade e interatividade - Helena Moreira; Fátima Vieira

Esta comunicação oral apresenta um trabalho de projeto realizado por um grupo de crianças de Jardim de Infância entre os 3 e os 5 anos de idade, no âmbito do Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Universidade do Minho. Num primeiro momento, procede-se à explicitação da visão do trabalho de projeto como um processo em continuidade e interatividade, que se considera importante para uma melhor compreensão do seu significado. Como defende Silva (1998, p. 95), o trabalho de projeto possui “uma dimensão temporal que articula passado, presente e futuro, num processo evolutivo que se vai construindo”. É no interesse e experiência das crianças que reside o ponto de partida de um projeto, sendo que importa no decorrer do mesmo propiciar a ampliação dessas experiências para outras progressivamente mais complexas (Pinazza, 2007; Katz & Chard, 2009). Nas palavras de Dewey (1971, p. 82), o problema a resolver deve despertar nas crianças “uma busca ativa por informação e novas ideias. Os novos fatos e novas ideias, assim obtidos, se fazem campo para novas experiências, em que novos problemas vêm a surgir. O processo é uma contínua espiral”. Num segundo momento, põe-se em evidência esse processo através da apresentação e análise do projeto *A Descoberta das Rãs*. Pretende-se mostrar como é que as experiências em continuidade e interatividade se processam no âmbito do trabalho de projeto e, neste seguimento, especificar em que medida a organização espaço-temporal influencia e apoia o desenvolvimento do projeto e as aprendizagens que aí estão a ser construídas. Para cumprir este objetivo, o projeto de intervenção foi desenvolvido e sustentado na metodologia de investigação-ação, um processo em espiral que integra as seguintes fases: observação, reflexão, planeamento e ação. A documentação pedagógica constituiu a base de sustentação de todo este ciclo, permitindo monitorizar todo o processo e os seus efeitos. O estudo realizado revelou que o trabalho de projeto evolui de forma progressiva, à medida que as questões de investigação se vão tornando cada vez mais específicas e complexas, sendo que as aprendizagens são construídas através das experiências vivenciadas e da reflexão sobre essa mesma experiência. Neste processo, as crianças assumem um papel ativo, (re)construindo e co-construindo a sua aprendizagem e celebrando as suas realizações, por meio de experiências em continuidade e em interação. E é neste continuum experiencial que as experiências vividas ganham significado e expressão. Paulatinamente, o desenrolar do projeto permitiu a reconstrução contínua e interativa da experiência e a expressão dessas aprendizagens experienciais através de múltiplas linguagens. A organização espaço-temporal sustentou o desenrolar do projeto e criou as condições para a participação das crianças na construção de conhecimento em interação com os outros e com o ambiente que as rodeia.



6.44 O Trabalho de Projeto como oportunidade para construir múltiplos saberes através de linguagens diversas - Cristina Parente

Pretende-se nesta comunicação analisar e refletir o valor da observação do quotidiano das salas de educação de infância para resgatar situações e/ou ocorrências importantes e sustentar a ação pedagógica. A observação e registo dos interesses das crianças que vão emergindo e a sua posterior análise e interpretação, suporta a decisão de levar a cabo um trabalho de projeto em torno de um interesse persistente e duradouro, considerado relevante para o grupo de crianças.

A Metodologia de Trabalho de Projeto implica uma abordagem centrada em problemas identificados, pelas e com as crianças, e envolve o grupo (crianças e adultos) num processo de aprendizagem ativa e significativa. A análise de um Trabalho de Projeto (TP), no qual a voz das crianças foi ouvida na pergunta de partida e no seu desenvolvimento permite verificar que as crianças puderam desenvolver competências de questionamento, construir novos saberes em áreas e domínios de conteúdo integrados, competências sociais e de funcionamento de grupo, competências de tomada de decisão negociada, competências de recolha, tratamento e partilha de informação, de representação de saberes através das múltiplas linguagens e, ainda favoreceu a criatividade. A análise do TP, também, mostrou o seu contributo para promover o desenvolvimento profissional da educadora, nomeadamente ao nível da planificação em torno das questões das crianças, da produção de materiais que sustentaram e desenvolveram a curiosidade e os interesses das crianças e do esforço de documentação das perspetivas das crianças, com o objetivo de favorecer oportunidades de construção de saberes integrados.



6.17 “Escola é o lugar de criança crescer”: as percepções infantis sobre os espaços escolares - Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio ; Ana Paula Lima da Silva

Para quem e para quê são destinados os espaços educacionais? Essas duas questões nos motivam a refletir sobre o que ensinam as escolas e o que revelam através de seus espaços, mesmo que de forma oculta. Existem nas escolas inúmeras descobertas e múltiplos saberes que ultrapassam a estrutura disciplinar clássica, fragmentada em disciplinas e que são construídos por vezes de forma sistematizada e elaborada pedagogicamente, e em outras empiricamente. A definição dos espaços como “terceiro educador” (MALAGUZZI, 1999), fornece uma boa noção da compreensão que a abordagem dá ao assunto. O direito a um meio ambiente, à beleza, o direito de contribuir para a construção desse meio ambiente e dessa ideia de beleza, uma estética compartilhada, é um direito de todos – educadores, alunos e seus responsáveis e que só pode se constituir num processo permanente de coletividade. O objetivo dessa pesquisa é identificar quais são as percepções que as crianças possuem do espaço escolar que vivem e analisar a influência desse espaço na formação infantil. Para tanto nos referenciaremos em Certeau (2014), Pais (2003) e Ferraço (2007) na compreensão sobre o cotidiano como fonte de saberes-fazer da prática discente e docente, assim como buscamos Rinaldi (2012), Gandini (1999) e Malaguzzi (1999) para compreender o espaço educacional como sujeito educador das personagens escolares. Como procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa bibliográfica, a observação e registros fotográficos e entrevistas com as crianças, que não só contribuíram com a pesquisa, mas foram co-autoras através de suas percepções e relatos. Percebe-se que as crianças quando já inseridas no contexto escolar possuem uma forma de reagir às perguntas, aos questionamentos que os pesquisadores e educadores fazem, da mesma forma que os mesmos acabam por serem por vezes óbvios e estereotipados nas indagações que conduzem. BAKHTIN (2010, p. 395) reforça essa perspectiva ao afirmar: “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo* e *falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. Acreditamos que como qualquer outra linguagem, o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento, sua leitura é multisensorial e envolve os órgãos dos sentidos – olhos, ouvidos, nariz e pele – mas para além deles, envolve toda a leitura que se faz da organização e que se modifica durante as várias fases da vida e está fortemente ligada à própria cultura dos sujeitos, nos espaços compartilhados, cada um de nós atribui um significado especial a esse espaço, criando um território individual que é fortemente afetado pelas variáveis de gênero, idade e como já dito cultura. “Escola é o lugar de criança crescer”, experimentar, vivenciar, descobrir e se encantar. Os saberes construídos pelas crianças nos espaços escolares nos ensinam e nos proporcionam revisitar a infância e suas inúmeras possibilidades.



6.10 Ampliando a percepção e a imaginação do mundo: atividades de sonho, conto e desenho de crianças - Susana Costa; Judite Cruz

A observação e interação constituem uma base de compreensão de crianças nas suas (sub)culturas e uma forma de engalanar as suas vidas é pontuar momentos e encontros irrepetíveis: quando desenham o inesperado, contam o nunca questionado a adultos. Dos 4 aos 6 anos, elas enfrentam o Jardim-de-Infância com o coração aberto, confiantes e felizes. Colaboram e formulam mais perguntas do que quando temem errar. Foram entrevistadas, individualmente, 20 crianças, entre os 4 e os 6 anos, com o intuito de se explorar a técnica de *escuta ativa* (Bourdieu, 1993), o seu nível linguístico e o desenho “visual/não visual”, em etapa de *realismo intelectual, pré-esquemático*, mediante três atividades: a representação da visão do mundo por um inseto (mostrada uma formiga); a partilha de sonhos correntes ou únicos; e a criação de uma história ilustrada, partindo do desenho livre. Uma intenção não avaliativa para a intervenção breve foi não nos acostumarmos a ver *as coisas* de uma única perspetiva, sendo que precisemos de ampliar a percepção e a imagética, fomentadas formas de criatividade, quando as crianças falaram de si mesmas de forma indireta e ousaram falar de sonhos, sendo tranquilizadas. Um objetivo de avaliação para a atividade inicial foi contrastar desenhos “visuais” (objetivos, pretensamente realistas) com desenhos “não visuais”, acima daquele “nível ótico”, encarado já o autor e o seu espaço subjetivo. Os sonhos foram codificados em *bons, maus* e nos que *acabam bem*, com subcategorias. Nas histórias ilustradas avaliou-se a forma como as crianças “leem” imagens: enumeram-nas ou descrevem-nas, mas não as interpretam (esperado depois dos 9 anos). A investigação inicial e exploratória com *metodologias visuais* (Rose, 2005) ou mistas (conversações e desenhos) refere-se a um *caso documentado* (Yin, 1984; Tesch, 1990, p. 64), sendo mais significativa a *qualidade* (detalhada) dos dados/textos mistos em análise do que a sua quantidade (Tonkiss, 1998, p. 253). Se a primeira fase da pesquisa passou pelo encontro e recolha de materiais, a segunda centrou-se na *textualização* dos mesmos: ler e reler todas as produções de arte, compará-las e organizá-las, quantificá-las, de modo a favorecer o seu maior entendimento, pelo que se efetuou uma análise de conteúdo (Bardin, 2009). Sendo identificados desenhos e textos que se desviam do esperado (ou não), os principais resultados reportam-se tanto ao acolhimento e à aquisição de conhecimento, como à avaliação de textos mistos, com diferenças etárias, desenvolvimentais e de género. Constatou-se que os desenhos do “mundo visto pela formiga” são “visuais”, em ausência de um espectador/autor, sendo as representações inspiradas pelo estímulo emocional “formiga”, como se decorressem num palco em que o inseto está lá dentro. Não é apreendida a experiência subjetiva e cultural do/a autor/a, como na história ilustrada, mas a ressonância emocional de perito/as em “simbolizar” (ou seja, em imaginar e em escutar imensas *estórias*). Se as crianças não ultrapassam a enumeração e a descrição do ilustrado, possuem uma gama enorme de expressividade, tanto na linguagem gestual como na fantasia colocada nas palavras poéticas e pictogramas esquiçados.



15 de julho 14.30-16.00h

6.16 Documentação Pedagógica: a participação das crianças no processo de construção de aprendizagens. - Sílvia Liliana Figueiras da Rocha; Maria Fátima Cerqueira Martins Vieira

Esta comunicação apresenta um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido com um grupo de crianças ($n=23$) de três anos de idade, sustentado na Metodologia de Trabalho por Projetos e assente numa visão socio construtivista da aprendizagem. No âmbito do trabalho de projeto em torno da questão “Porque é que as abelhas andam sempre nas flores?” a estratégia de documentação pedagógica viabilizou a escuta dos interesses e necessidades do grupo e potenciou a sua participação no processo de construção das aprendizagens. Este processo é ilustrado pela análise das interações. O projeto de intervenção pedagógica adotou uma metodologia baseada na investigação-ação e teve como objetivos: a) compreender a relação da documentação pedagógica com o processo de aprendizagem das crianças; b) evidenciar as aprendizagens das crianças; c) criar oportunidades de participação das crianças na construção das suas aprendizagens. A análise de dados centrou-se nas interações entre pares e entre crianças e adulto procurando revelar o modo como se processa a construção de conhecimento.

O trabalho desenvolvido põe em evidência a criação de uma comunidade de aprendizagem, que constrói as suas aprendizagens nas interações que estabelecem com os seus pares e adultos, a importância da documentação pedagógica no desenho de estratégias de intervenção que ampliam as aprendizagens das crianças num contexto de prática situado e contextualizado e a realização de uma prática pedagógica reflexiva e crítica que potencia uma educação verdadeiramente participada pelas crianças.



6.20 Prática Educativa no pré-escolar e ensino do 1ºciclo - Cátia Carlos; Angelina Sanches; Elza Mesquita

Considerando a importância que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) assume na formação dos futuros educadores e professores, entendemos ser pertinente promover a reflexão em torno da experiência desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A presente comunicação pretende explicitar os princípios teóricos e metodológicos que sustentaram a ação educativa. Procuram-se destacar algumas das dimensões curriculares como a organização do espaço e dos materiais, do tempo, das interações, da planificação e da avaliação/reflexão para a valorização do contexto enquanto palco da ação da criança e a ocorrência de experiências de aprendizagem. Salienta-se a recolha de dados e o desenvolvimento de projetos como determinantes para a promoção de práticas educativas de qualidade. Ao nível do desenvolvimento da prática educativa, tencionamos inferir, sobre os contributos que a assunção de uma atitude investigativa sobre a prática educativa pode proporcionar para melhor poder compreendê-la, organizá-la e equacioná-la à luz das exigências e desafios que na atualidade se colocam. Evidencia-se a importância da observação e da escuta das opiniões e interesses manifestados pelas crianças, realizando registos diários sob a forma de notas de campo. A análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da prática permitiram-nos aceder a uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem promovido. Salientamos que o foco da nossa ação educativa foi pensar a participação da criança dando especial atenção ao conceito de agência, neste sentido, procuramos entender a criança como ativa, competente, com direitos, consciente do seu poder, envolvida e co construtora do conhecimento. A ação educativa em ambos os contextos baseou-se no desenvolvimento de aprendizagens integradoras, significativas e ativas, tentando integrar os conteúdos das diferentes componentes do currículo e dar continuidade e sequencialidade às atividades desenvolvidas. Tencionamos ainda descrever e analisar uma experiência de ensino-aprendizagem promovida em cada contexto, tentando retratar e questionar a ação educativa por nós desenvolvida.



6.27 A aprendizagem da escrita entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental numa perspectiva histórico cultural - Regina Aparecida Marques de Souza; Suely Amaral Mello; Maria Assunção Folque

Apresentar a escrita para a criança com uma perspectiva de formar leitores e autores exige, segundo Vigotski (1995), “um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente”. Com essa perspectiva, o estudo que dá origem ao relato aqui apresentado teve por finalidade problematizar a apresentação da cultura escrita para crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva de formar leitores e autores de textos na escola brasileira. Para essa discussão buscamos, na teoria histórico-cultural, subsídios para refletir sobre como se organizam as condições objetivas e subjetivas para a formação de crianças autoras e leitoras, considerando a necessária articulação entre a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada para a realização do presente estudo buscou subsídios na pesquisa bibliográfica, o que nos garantiu uma compreensão da cultura escrita como um instrumento cultural complexo, tal como percebida pela teoria histórico-cultural e refletir sobre as contribuições dessa teoria para a organização da apresentação e do ensino da cultura escrita na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, a partir das diretrizes apontadas por Vygotsky (1995) para que a apropriação da cultura escrita se apresente como uma necessidade vital da criança, o estudo buscou referências práticas (observação) - no trabalho desenvolvido por duas escolas públicas portuguesas, uma na cidade de Évora e outra em Lisboa. Assim, observamos duas professoras que trabalham a partir das orientações do Movimento da Escola Moderna Portuguesa - que medeiam a concretização das diretrizes teóricas, superando, assim, o dito popular de que “a teoria, na prática, é outra!”. O estudo não está finalizado, mas os primeiros resultados apontam a necessidade de reflexão sobre o conceito de infância e de criança presentes - de um modo geral na escola brasileira hoje - à luz das funções psíquicas superiores necessárias à apropriação da cultura escrita. Indicam, ainda, a necessidade de superação das diferentes formas de abreviamento da infância típicas da educação infantil e do ensino fundamental que recebe agora crianças com seis anos - incompletos na maioria dos casos e apontam a necessidade de potencialização do desenvolvimento das crianças com o aprofundamento das formas lúdicas, práticas e plásticas da atividade seja na educação infantil, seja nos primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que essas atividades melhor promovem o desenvolvimento de funções psíquicas superiores essenciais à apropriação da cultura escrita que busca formar leitores e autores de texto. Nesse sentido, o estudo caminha na perspectiva de descontaminar a educação infantil de tarefas fragmentadas e sem sentido social e cultural que frequentemente vemos no ensino fundamental e contaminar os primeiros anos do Ensino Fundamental com práticas próprias às crianças da Educação Infantil, tais como a brincadeira de papéis e as atividades da cultura do cotidiano, das artes e das ciências, utilizando diferentes linguagens.



6.29 A importância do PIBID Educação Infantil no processo de construção do reconhecimento das manifestações culturais local - Petterson Wiliam de Sousa; Keila de Cássia de Oliveira Lima

Considerando que no Brasil a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, atualmente atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade, e que nela as brincadeiras e as interações são os eixos centrais, foi pensado junto a cinco estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, por meio do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, alguns projetos de intervenções que pudessem fazer com que as crianças de uma creche municipal de Maceió, Alagoas viessem reconhecer algumas manifestações culturais típicas do estado. Para tanto, buscou pensar a criança como o centro desse processo formativo dando luz às atividades de intervenção que promoveram contato com jogos, brincadeiras, literatura e cancionário típicos da região, assim como também proporcionou contato com artistas que atuam na cena cultural local. Os projetos foram pensados junto às pessoas que trabalham com as crianças, de maneira a respeitar o cotidiano da instituição e as individualidades de cada turma, sendo que a supervisão ficou por conta de uma professora e um professor da instituição, envolvendo diretamente cinco das nove turmas e indiretamente todas as demais crianças da instituição por meio de oficinas e atividades culturais que tiveram por objetivo maior favorecer o contato com as referidas manifestações a fim de que, aquilo que até então pareciam distante, pudesse passar a ser parte integrante do dia a dia das crianças dentro da creche e que de alguma maneira pudessem elas reconhecer essas atividades como algo inerente ao meio em que estão envolvidas.



15 de julho 14.30-16.00h

6.49 Cantinho das ciências: temática luz e cor - Marta Lomar; Ana Peixoto

A abordagem das ciências nos primeiros anos apresenta-se fundamental para a compreensão, por parte da criança, dos diferentes fenómenos físicos por ela observados permitindo-lhe construir os primeiros significados e explorar as suas ideias sobre esses fenómenos. Durante os primeiros anos de vida a criança começa a explorar, a construir ideias e aprendizagens informais, recorrendo às suas vivências, poiadas no mundo natural que a rodeia. Na exploração da temática da luz e cor alguns estudos evidenciam a importância que a luz tem na vida das crianças. Alguns autores mencionam que estes fenómenos não são fáceis de serem entendidos salientando a importância do educador na explicação e exemplificação desses fenómenos recorrendo a materiais do uso comum. Este estudo contextualizou-se e desenvolveu-se em torno de dois tópicos fundamentais centrados na importância de abordar ciências com crianças dos 3 aos 6 anos na temática da luz e cor, e o contributo que o cantinho das ciências pode dar na promoção e desenvolvimento desta temática. Como objetivos foram definidos: promover a abordagem das ciências físicas com crianças dos 3 aos 6 anos; explorar diferentes atividades do tipo Prevê, Observa, Explica e Reflete com crianças dos 3 aos 6 anos; criar um cantinho das ciências e avaliar as aprendizagens das crianças relativamente a conceitos de luz e cor. Para a sua concretização optou-se por um paradigma naturalista, apoiado numa metodologia qualitativa e num desenho de estudo de caso. Como participantes envolveu 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e recorreu a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados como grelhas de observação focada, registos áudio vídeo e diário do investigador. Ao longo do estudo foram realizadas 5 atividades na temática da luz e cor exploradas em pequeno grupo e individualmente. Esta organização permitiu às crianças identificar as suas ideias prévias, as suas aprendizagens, permitindo-lhes manifestar as suas opiniões, reveladoras de conhecimentos acerca dos diferentes conceitos explorados. As atividades mostraram-se pertinentes e do interesse das crianças, suscitando-lhes curiosidade e permitindo a aquisição de novas aprendizagens. O facto de as crianças poderem observar e experimentar diferentes materiais, contribuiu para um maior envolvimento das mesmas. A criação do cantinho das ciências atraiu o interesse das crianças, constatando-se o seu impacto nas escolhas das mesmas em momentos de áreas. A exploração de atividades práticas do tipo POER, relacionadas com a temática da luz e cor, revelaram-se pertinentes, constatando-se que a maioria das crianças conseguiu ampliar as suas aprendizagens. A criação do cantinho das ciências, apetrechado com diferentes atividades e materiais do uso comum, revelou-se uma mais-valia para uma nova exploração das atividades práticas de forma autónoma, bem como, na consolidação das aprendizagens das crianças. É importante referir, que o cantinho das ciências potenciou uma maior proximidade entre as crianças, uma vez que em vários momentos de áreas se dirigiam para o cantinho em pares.



6.21 As interações na creche - a observação de quatro crianças a brincar com o cesto dos tesouros - Cristiana Salada; Sónia Correia

O presente relato surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Jardim de Infância – Creche, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar (Instituto Politécnico de Leiria). Segundo a portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro de 2012 (Portugal), a creche está vocacionada para dar apoio às crianças até aos três e às suas famílias. Ao desenvolver experiências educativas tendo por base o desenvolvimento da criança e o seu bem-estar assume-se que neste contexto as interações são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas (LADD; COLEMAN, 2010; WILLIAMS; ONTAL; MASTERGEORGE, 2007, apud AREZES; COLAÇO, 2014). Este relato refere-se a um ensaio investigativo realizado em creche durante a prática pedagógica com crianças entre os 19 e os 22 meses de idade e com recurso ao cesto dos tesouros – um jogo heurístico, no qual o educador escolhe diferentes materiais do quotidiano que possibilitem às crianças uma seleção espontânea e natural dos mesmos. As crianças exploram cada objeto quando querem, durante aquele espaço de tempo, e da forma que acharem mais adequada (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2005). Tendo como pergunta de partida “Quais as interações das crianças, com idades entre os 19 e os 22 meses de idade, com diferentes objetos do dia-a-dia?”, procurou-se identificar como são as interações das crianças com os diferentes objetos dos cestos dos tesouros; e, refletir sobre o papel das interações em contexto de creche. Para tal, participaram no estudo 4 crianças que foram para uma sala independente da habitual sala de atividades (por ser um espaço mais tranquilo para a exploração do cesto), durante três semanas consecutivas, em três dias por semana, durante um determinado momento do período da tarde. Nessa sala, as crianças tiveram a possibilidade de contactar e de interagir entre si e com os materiais de cada cesto (materiais naturais, materiais de papel e cartão, e, materiais de metal). Tendo em conta que é um estudo qualitativo, como técnicas e instrumentos de recolha de dados foram utilizados a observação participante, os registos fotográficos e audiovisuais. Após a recolha de dados realizou-se a análise dos mesmos através da análise de conteúdo. Uma análise preliminar dos dados recolhidos com o cesto que continha os materiais de papel e de cartão verificaram-se interações das crianças, não só entre pares como também com objetos. A este respeito verificaram-se diferentes ações das crianças: “**A** vai ao cesto e retira de lá o papel de embrulho, bate com ele no armário, sacode-o e abana-o”; “**B** a andar pela sala raspa com o rolo de cartão grosso pelo chão da sala, diz “puma, puma”, eleva-o com os braços”; “**C** vai atrás de **B**, raspa com o rolo que tem na mão no chão e eleva-o e diz “puma, puma””; “**D** retira do cesto um rolo pequeno de cartão grosso e com uma mão eleva-o.” A realização deste exercício investigativo permitiu o desenvolvimento de competências investigativas essenciais para a minha prática como profissional, e ainda, tornou-me mais atenta às competências da criança em contexto de creche que, através das suas ações, indagam sobre os objetos e procuram respostas tanto individualmente e com os seus pares.

6.42 “A magia da Bruxa Mimi na Creche” contributos do Projeto Curricular Integrado no desenvolvimento de múltiplas linguagens - Isabel Pereira

Num primeiro contacto com um livro, é a “imagem” que assume um lugar privilegiado para as crianças pré-leitoras, pois é através da sua linguagem/leitura visual que compreende o enredo da história. Caracteriza-se então, como sendo um objeto repleto de características literárias e, simultaneamente, de



características plásticas. Tal como o mundo não tem apenas uma linguagem, mas sim várias - múltiplas linguagens (Loris Malaguzzi, 1997) - a Arte Plástica assume-se como uma dessas linguagens que, através dos seus meios, técnicas, materiais e cores dão a conhecer “um” mundo à criança, auxiliando-a a interpretar, a descobrir e a explorar esse mesmo mundo de variadas formas. Compreendemos, então, que tanto a Arte Plástica como as ilustrações infantis são detentoras desses mesmos meios, técnicas, materiais e cores. Neste sentido, o tema insere-se como sendo um relato prático de um projeto de intervenção pedagógica em creche, cujo enfoque central é o enredo e as ilustrações do livro “A Bruxa Mimi” de Valerie Thomas e Korky Paul. Os objetivos centrais deste projeto visava: compreender de que forma o livro e as suas ilustrações se podem tornar em fontes de aprendizagens estimulantes, desafiadoras e significativas, visando construir dinâmicas e metodologias de Comunicação oral x Poster Vídeo* trabalho tendo como base algumas características da metodologia curricular Projeto Curricular Integrado; e, por fim, entender a importância de se criar momentos prazerosos em que as crianças contactam com múltiplas linguagens e que através destas descubram quais as suas capacidades/aptidões e as utilizem ao seu ritmo natural. Para atingir os objetivos anteriormente descritos, teve-se em atenção algumas características da metodologia de Investigação-Ação, usando como principais técnicas de recolha de dados a observação participante, as notas de campo, registos fotográficos e trabalhos que iam sendo desenvolvidos pelas e com as crianças. Uma vez que se trabalhou com base em características no Projeto Curricular Integrado, um dos resultados está relacionado com as atividades que fizeram parte deste projeto de intervenção serem revestidas de transversalidade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade das áreas de conteúdo. O livro “A Bruxa Mimi” possibilitou a realização de atividades em que cada criança naturalmente contactou com múltiplas linguagens tais como desenho, pintura, movimento, drama; o que contribuiu para que esta desenvolvesse a sua forma de representação, compreensão, comunicação e expressão para compreender o “seu mundo”, qualquer que fosse o seu nível de desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem. Os resultados demonstraram o entusiasmo que cada criança expressava à medida que as atividades se iam desenvolvendo e a alteração da sua postura perante os seus pares e a sua família. Isto é, percebemos através das atividades que foram desenvolvidas, o entusiasmo e o impacto que os nossos temas obtiveram junto das crianças e como estes transmitiam esse mesmo entusiasmo para a sua família. Concluiu-se que o livro e as suas ilustrações, são uma fonte de aprendizagem tornando-se num tema inclusivo, integrador e transversal; e, quando o profissional educativo tem por base os interesses das crianças no processo de aprendizagem e lhes dá espaço para que aprendam a aprender, são variadas as suas aprendizagens e conquistas.



6.4 A construção da auto-identidade infantil e o papel da educação infantil neste processo: uma experiência no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFAL - Aline da Silva Ferreira; Idnelma Lima da Rocha; Meiriane Ferreira Bezerra Santos; Surama Angélica da Silva

Este relato é fruto das reflexões oriundas de um projeto de intervenção desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Ufal em turmas de crianças de 02 a 03 anos. Denominado de Minha história, meu corpinho: construindo minha identidade, o projeto visava ampliar as situações de construção da auto-identidade das crianças, a partir do resgate da história de vida de cada uma, da familiarização com a imagem do próprio corpo, da percepção das diferenças entre as características físicas pessoais, do interesse progressivo pelo cuidado com o próprio corpo; e da exploração do meio social e natural onde estão inseridas, despertando para a valorização do ambiente e dos sujeitos e para o respeito à diversidade. O projeto teve como base teórica as orientações contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), adotando um viés sócio-histórico cultural, subsidiado nas concepções de desenvolvimento humano de Wallon e Vygotsky. A construção da consciência de si é processual e gradativa e se dá por meio das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos, do nascer ao longo da vida. O ingresso na instituição de educação infantil alarga o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de convivência com outras crianças e com adultos de origens e culturas diversas. O projeto teve duração de dois meses e permeou as atividades das diversas áreas de conhecimentos: música, movimento, linguagem, conhecimento lógico-matemático, natureza e sociedade e artes visuais, numa perspectiva transdisciplinar. Partindo do eixo temático minha história, levantou-se junto às famílias, fotografias e fichas com histórico do nome das crianças e características familiares. Através de músicas e movimentos explorou-se o nome das crianças, gostos e características; fez-se medidas e pesagens das crianças e, com o espelho, trabalhou-se as características físicas individuais; as partes do corpo foram trabalhadas a partir do desenho do contorno de seus corpos, da pintura e carimbo das mãos e dos pés e da exploração de boneco(a)s mascotes da turma; as diferenças culturais, étnicas, de gênero e etárias foram apresentadas a partir das brincadeiras de faz de conta, da exposição de imagens e de histórias contadas, assim como do ouvir as crianças nas rodas de conversa sobre a família, sua casa, seus hábitos. No final, foi construído com as crianças um livrinho com sua história, contendo sua árvore genealógica, anotações sobre elas, assim como as pinturas e desenhos feitos pelas mesmas. Pode-se, assim, reafirmar o papel do ambiente educativo como espaço diferenciado de culturas e de relações sociais, apontando suas significativas contribuições com a formação integral dos sujeitos atendidos. O diferencial da experiência do Núcleo se dá justamente por possibilitar esta diversidade, uma vez que atende crianças de diferentes níveis sócio-econômicos e culturais, sendo filhos de servidores federais, de estudantes de diferentes cursos e da comunidade circunvizinha. Vale também, pontuar o quanto as atividades pedagógicas pautadas nas brincadeiras e outras atividades lúdicas, direcionadas para cada etapa do desenvolvimento infantil, auxiliam na construção da identidade da criança bem como na promoção de sua autonomia e do seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-social.



6.23 Práticas educativas em Berçário - Cristina Rocha

Pretende-se nesta comunicação apresentar e analisar algumas práticas educativas no Berçário da Mais Plural para procurar identificar competências pessoais e profissionais necessárias para garantir um clima responsivo às crianças e capaz de assegurar o bem-estar emocional da criança e de proporcionar diversas experiências e atividades que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Sustentados pelas teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento, as crianças adquirem o conhecimento, a experimentar, a escolher, a explorar, a manipular e a transformar, em suma, aprendem ativamente.

A aprendizagem activa constitui o eixo central sobre o qual a *Roda da Aprendizagem High/Scope* gira. Em contextos de aprendizagem activa, os adultos apoiam as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar com os cinco sentidos. Compreendem que as explorações auto-motivadas das crianças lhes proporcionam experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável. (POST E HOHMANN, 2003, p. 12)

Sabemos que a individualidade do bebé, os cuidados e a interação de um para um, são indissociáveis da promoção de oportunidades e experiências ricas e desafiantes. Neste enquadramento são objetivos do berçário: promover o bem-estar e desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física; alargar e ampliar horizontes de relações afetivas e comunicativas das crianças; aprofundar e diversificar as aprendizagens que as crianças podem realizar por si próprias ou no seio da família; possibilitar novas experiências lúdicas, comunicativas, criativas e cognitivas; promover, estimular e desenvolver a capacidade de interpretar as situações e procurar respostas às situações que a realidade quotidiana apresenta; oferecer um contexto rico em encontros, em expressões, em relações variadas, aceitando as dificuldades como desafios e reforçando os êxitos alcançados.

A prossecução destes objetivos no berçário da Mais Plural inscrevem-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista e na adoção da abordagem *High-Scope* para creche que perspetiva a construção das aprendizagens através da promoção de diversas experiências sensoriais. Conscientes do valor e interesse que a educação sensorial tem no desenvolvimento integral e equilibrado do bebé surge a necessidade de promover oportunidades em que os bebés tenham experiências ao nível dos cinco sentidos, promovendo a descoberta, a exploração e conhecimento de si e dos outros, pois desde muito cedo as



suas percepções sensoriais respondem aos vários estímulos de olfato, tato, visão, gosto e audição, tal como defende Mary Homman e Jacalyn Post “(...) a permanente necessidade que as crianças muito jovens têm de agir e aprender assume a forma de um contacto direto que utiliza as ferramentas que estão ao seu alcance imediato – olhos, nariz, ouvidos, boca, mãos e pés”. (Post e Hohmann, 2007: 25)

Este é um currículo de orientação cognitivista que assenta na qualidade das relações entre adultos e bebés, salientando-se a importância de ligações afetivas fortes e a importância do estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis, na qualidade dos espaços, equipamentos e recursos dos contextos, salientando-se a necessidade de espaços intencionalmente organizados, atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebés.

A análise e reflexão sobre as práticas permite identificar um conjunto de competências pessoais e profissionais muito específicas, nomeadamente: a necessidade de um corpo conjunto conhecimentos de teóricos devidamente sustentados; a capacidade de estar atento mas não dirigir todos os acontecimentos, deixando que as crianças explorem, descubram e resolvam as dificuldades com que se deparam ao explorar e ao brincar; a capacidade de ser terno, mas firme; a capacidade de se dedicar inteiramente ao que se está a fazer, de observar e de valorizar as conquistas do quotidiano, necessárias para assegurar o bem-estar físico e emocional como base do trabalho em Berçário, associado à promoção de experiência enriquecedoras, os bebés crescem seguros e predispostos a participar ativamente nas suas aprendizagens.

A reflexão sobre as práticas diárias permite construir e reconstruir novas práticas tendo como objetivo o atendimento individualizado aos bebés e a criação de novas e mais ricas oportunidades para os bebés.

EIXO 7 - QUESTÕES ÉTICO-METODOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS E BEBÉS

Coordenação: Deise Juliana Francisco (Universidade Federal de Alagoas, Brasil); Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça (Universidade de Évora, Portugal)

Na tentativa de superar a tradicional perspetiva de investigação sobre as crianças, os estudos da infância têm dado contributos fundamentais para uma perspetiva de investigação com as crianças, concebendo a infância como grupo geracional e as meninas e os meninos como atores sociais empiricamente referenciados. O reconhecimento da autonomia relativa das crianças face ao mundo adulto e da sua capacidade de produção simbólica, expressa em culturas infantis, tem permitido dar conta das realidades da infância e das crianças a partir dos seus próprios mundos, dos seus próprios quotidianos, das suas próprias vozes. A escuta das crianças tornou-se uma questão epistemológica e



ético-metodológica central nas pesquisas. Importa por isso aprofundar a reflexão e o debate sobre os mundos das crianças, sobre o que pensam, fazem, dizem e sentem. Assim sendo, questiona-se: Que problematizações éticas e políticas têm emergido nas Ciências Humanas e Sociais em torno da participação das crianças nos processos de pesquisa? Em que medida têm estes processos conferido às crianças o papel de participantes ativos? Até que ponto as pesquisas continuam tratando a criança como objeto e não como sujeito? Como têm sido as questões éticas discutidas nas universidades e nos grupos de pesquisa? Que métodos têm sido utilizados nas pesquisas com crianças e bebês? Como descolonizarmos o nosso olhar de adulto/a e realizamos pesquisas descolonizadoras?



14 de julho 15.00-16.30h

7.4 (Des) construindo metodologias com crianças pequenininhas: incitações sociológicas sul-sul - Solange Estanislau dos Santos; Flávio Santiago

O texto apresenta o debate sobre os estudos pós-colonialistas e a geopolítica de produção do conhecimento da teoria social sobre as infâncias, relacionando com a construção de metodologias de pesquisas com crianças pequenininhas e a produção de conhecimento sociológico sul-sul. A partir da noção contra hegemônica do saber são apresentados alguns dos possíveis caminhos metodológicos para a construção com as crianças pequenininhas de pesquisas que versem sobre seus posicionamentos e agenciamentos micro e macro políticos, valorizando as produções das culturas infantis e a produção de conhecimento localizada fora do eixo interpretativo somente dos adultos. Constata-se uma crescente produção na área da pesquisa educacional de estudos com crianças, mas ainda não sabemos de fato quais tem sido os procedimentos metodológicos utilizados, como a criança está sendo considerada, como as questões éticas estão sendo aplicadas, que tipo de epistemologias estão sendo produzidas. A condição social dos grupos infantis deve ser abordada, já que pesquisar criança brasileira, negra, colonizada, subalternizada não é o mesmo que investigar crianças em outros contextos. É preciso compor instrumentos e metodologias que considerem categorias como: etnia, gênero, classe social, contextos econômicos e políticos e os processos dialéticos de produção de conhecimentos das crianças pequenininhas.



7.8 Grupos focais com crianças: potencialidades e desafios - Caroline Raniero

Esta pesquisa se propôs a ouvir crianças em grupos focais fundamentada em estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011) e na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (2011). Ambas reconhecem as crianças como participantes efetivos e ativos nas interações com outras pessoas em diferentes contextos, considerando a influência recíproca entre elas. O principal objetivo desse trabalho é descrever potencialidades e desafios quanto ao uso do grupo focal como estratégia para coleta de dados em pesquisas com crianças. A partir de Barbour (2009) e Gondim (2003), foram realizadas cinco sessões de grupo focal em um Centro Educacional Unificado de São Paulo/SP, no segundo semestre de 2014, com dez crianças matriculadas nos dois últimos anos da Educação Infantil para analisar as percepções delas sobre a escola. Foram utilizados materiais de apoio: roteiros de questões, fichas de caracterização, termos de consentimento e assentimento, gravador, câmera filmadora e máquina fotográfica; materiais estímulos: livros de história infantil, crachás, fotografias, bonecos, dado, pó mágico, e; materiais para acolhimento, organização e avaliação: tapetes lúdicos, plaquinhas de animais e colherinhas com feições. Como potencialidades, os grupos focais permitem o diálogo e/ou debate entre os participantes sobre um tema específico e consideram a interação do grupo na geração dos dados. Temas pertinentes e materiais diferenciados e adequados facilitam a organização das ideias e a mediação do pesquisador, promovendo a motivação e a verbalização das crianças. Retomar um determinado tema ao longo dos encontros possibilita ao pesquisador ir compondo a análise de forma a complementar e confrontar as informações obtidas. Como desafios, é preciso um número mínimo de sessões para a abordagem aprofundada do fenômeno. Além disso, em grupo é preciso considerar interrupções ou dispersões ao longo dos diálogos: requer atenção constante para acolher as falas de todos e conseguir retomar o assunto com vistas ao objetivo. A análise dos dados verbais deve considerar a sua horizontalidade em uma sessão específica e a sua verticalidade nas sessões sequenciais. Atuar com grupos focais pareceu eficaz e pertinente: a técnica permite captar experiências de um grupo a partir do ponto de vista dos que nele estão inseridos e pode servir como forma de aproximação, integração e envolvimento dos participantes. O planejamento das sessões é fundamental e o pesquisador precisa ter bem claro seu público alvo e os objetivos que pretende atingir, ser flexível e criar um ambiente respeitoso e acolhedor.



7.1 Fala espontânea e escuta sensível: um pacto necessário no mundo da educação - Ivete Mangueira de Souza Oliveira

Mesmo antes de nascermos, um universo de relações compõe nossa história e é nesse vai-e-vem tão dialético da vida que vamos nos constituindo como sujeitos históricos e sociais, sendo a palavra um dos principais meios de interação entre as pessoas. A fala espontânea das crianças, que acontece na interação social e constitui uma base da construção do pensamento, é um grande desafio para a escuta do adulto, em especial numa sala de aula, para o/a professor (a). Segundo Cerqueira (2011), não podemos ignorar a relevância do contexto social e sua influência na constituição humana: “A escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo e isso envolve seu estado de sujeito completo e complexo”. Este artigo é parte da monografia “Cadê as palavras que estavam aqui? A escola Comeu! Escutando as crianças, o que elas podem revelar e ensinar”, como conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília – UnB, e tem como objetivo refletir sobre as narrativas espontâneas das crianças no cotidiano da educação infantil no sentido de contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica no tocante a importância de uma escuta respeitosa da criança como sujeito do seu espaço, tempo e sensibilidade. O referencial teórico parte das ideias de Vygotsky (2008), onde encontramos a força do social na formação do sujeito, bem como o poder da cultura, que permeados pela história contribuem de maneira determinante para a nossa constituição enquanto sujeitos históricos e sociais. Dialoga com Bakhtin (2010), Barbier (2002), Cerqueira (2011), Freinet (1997), Freire (1987, 1996, 1998, 2001, 2005) e Madalena Freire (2014) e a Poesia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002) e aconteceu numa escola pública do Distrito Federal, numa turma de Educação Infantil composta por 15 crianças: 8 meninos e 7 meninas, com foco nas narrativas espontâneas das crianças no cotidiano da escola. Os instrumentos utilizados para construção interpretativa foram as rodas de conversa, contação de histórias, desenho e brincadeiras registradas no diário de bordo, filmagens, fotografias e gravação de áudios das narrativas. A pesquisa revelou a importância da escuta sensível das narrativas espontâneas no mundo da Educação Infantil, pois elas contribuem para ressignificar propostas educacionais a partir das necessidades, potencialidades e interesses expressos pelas crianças, por meio das mais variadas linguagens. As crianças, não sendo meros destinatários ou depósitos de conteúdos, como aponta Freire (2001), de caladas, passaram a atuar como sujeitos do processo, firmando-se a escuta sensível e a palavra como instrumentos para o seu empoderamento, construção de identidades, autoestima, criticidade, arte, cultura e cidadania. As mudanças de comportamento/atitudes/olhares/leituras observadas mereceram nossa reflexão sobre as “verdades” instituídas pelos discursos e práticas conservadoras impostas, tão presentes na Educação Infantil.



15 de julho 11.30-13.00h

7.3 Envelheço, mas não anoitece, há cores aqui: concepções de crianças da educação infantil acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano - Francisane Nayare de Oliveira Maia; Ana Paula Cordeiro

A população idosa no Brasil tem crescido nos últimos anos e já representa uma parcela significativa da sociedade. Envelhecer: como acontece? Quem determina quando estamos ou não velhos? O que é ser velho? E mais: o que é ser velho nas sociedades capitalistas, que alijam os mais velhos, já fora do processo produtivo, das grandes decisões da vida em família, do mundo do trabalho, da sociedade? E as crianças, como enxergam os velhos? O que é ser velho para elas? Nesse contexto tivemos por objetivo investigar qual a concepção de crianças entre 4 e 5 anos de idade, matriculadas numa instituição de Ensino do município de Marília, acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano. Para tanto, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e do Estudo de Caso do tipo Etnográfico, bem como de observação participante e de formas de registro, tais como diários de pesquisa e gravador de voz. Como procedimentos utilizamos-nos da “Hora do Conto”, com a leitura dos livros “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem Fox e “Lembra de mim”, de Margaret Wild e Dee Huxley, com posterior discussão relacionada às temáticas apresentadas. Utilizamos também da música “Vovô” do Grupo Musical “Palavra Cantada” e de desenhos infantis aliados à oralidade, bem como convidamos pessoas idosas para momentos de diálogo e interação com as crianças, nos quais houve confecção de brinquedos e “contação” de histórias por parte dos idosos. Realizamos rodas de conversa para esses momentos de discussão acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano. Após os procedimentos relatados acima, analisamos o material coletado à luz do referencial bibliográfico pertinente à temática com o intuito de relacionar as realidades encontradas com o material bibliográfico a fim de enriquecer, contribuir e acrescentar algo de relevância a essa temática para que as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil sejam repensadas. Os resultados indicam que a temática do envelhecimento humano não recebe tratamento adequado por parte das sociedades e, por extensão, da escola. Necessário se faz pensar na elaboração de currículos escolares que trabalhem adequadamente com a temática do envelhecimento humano desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Acreditamos que é por meio do contato com a temática que a criança poderá ter diferentes concepções acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano, pois entendemos que a escola também tem a função de suscitar ideias e valores positivos a respeito da velhice, apresentando diferentes construções, reflexões, quebra de preconceitos e trocas intergeracionais.

7.7 Avaliar a criança na Educação Infantil: aquilo que fazemos muito e muito pouco pesquizamos - Silvia Cavalcante Lapa Lobo; Eliete Jussara Nogueira

A pretensão deste trabalho é ampliar nosso olhar pesquisador em relação às produções acadêmicas realizadas sobre avaliação da criança na educação infantil na última década, buscando “linhas de fuga” para os fundamentalismos existentes, primeiramente em nosso próprio pensamento, e também, na vida acadêmica e em seus intelectuais, pesquisadores das ciências humanas e sociais. Nossos



argumentos seguem na contramão da ciência adultocêntrica, rigorosa e arraigada pela tradição de criar verdades e poderes que, quase sempre proíbem, invalidam ou consideram a criança e sua infância assunto de pouca relevância e projeção, ou seja, indivíduos “minoría”, sem fala. Para o presente estudo, articulam-se aos escritos de Faria e Finco (2011), as contribuições de Michel Foucault (1994), e de outros autores que dão visibilidade às crianças em suas pesquisas no campo das ciências sociais, e questionamos por que tais estudos ainda correm às margens do cotidiano escolar? Se hoje há leis que regulamentam a avaliação na educação infantil, sem, contudo, promover uma reflexão aprofundada sobre a questão, para que serve essa avaliação? Assim, contrapomos aqueles que representam a rigorosidade do pensamento - a ciência arraigada pela tradição - àquelas que ainda representam o imaginário como uma possibilidade de vida singular – nossas crianças em suas infâncias - em busca de uma outra prática pedagógica da alteridade e do ser feliz.

7.2 Epistemologia da Infância e Formação Ético-metodológica de professores de crianças pequenas na Bahia/Brasil - Ana Katia Alves dos Santos

Este trabalho analisa e difunde parte dos resultados da investigação que vem sendo produzida no contexto da atuação vinculada ao grupo de pesquisa CRIETHUS (Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância) e se refere a reflexão sobre os processos de formação epistemológica e de pesquisa na área da Pedagogia com concentração na educação das crianças pequenas. Aborda a infância como objeto epistemologicamente válido nos estudos contemporâneos, pois a mesma passa a ser melhor compreendida como categoria geracional e sujeito de direitos plenos. A sua forma de vida e expressão é um significativo termômetro da configuração do mundo contemporâneo, por isso necessita ser bem analisado e incluído como eixo epistemológico fundante na ciência da educação, como bem destacou os estudos de Ellen Key (2000), em "O século da Criança". Sendo assim, é preciso a ampliação desses estudos na prática ético-metodológica dos professores, principalmente pedagogos. Por isso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre questões relativas à Epistemologia relacionada à cultura e aos estudos da infância, aqui denominada Epistemologia da Infância, destacando a formação ético-metodológica do professor na abordagem e investigação relativa à temática ora destacada. Que princípios funda a epistemologia de educadores de crianças pequenas? Qual o melhor ou melhores métodos de investigação e teorias científicas que sejam apropriados aos estudos da infância? O estudo científico e epistemológico contemporâneo da infância prevê dialogia entre as áreas do conhecimento no que se refere à ação interdisciplinar e complexa, convocando diferentes áreas e teorias para o debate? Aqui destaca-se as obras de Ellen Key (2000), Manoel Sarmento (2008), Miguel Arroyo (2012), Raúl Iturra (2012), Sonia Kramer (2008) e Ana Katia Santos (2006; 2012). O caminho ético-metodológico percorrido, nos estudos da infância, é aquele que agrega e articula, de forma complexa, vários campos do conhecimento, a saber: a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia a Economia, além da Filosofia com destaque para a epistemologia e a ética. Nesse sentido, um problema foi colocado: Como viabilizar o efetivo reconhecimento e participação da infância na vida social, através de metodologias apropriadas na formação de professores, que garantam sua voz nas decisões sociais, políticas, culturais e econômicas, especialmente no contexto da realidade baiana-brasileira? Sobre a metodologia, destacamos como resultado os estudos etnográficos, no campo das pesquisas qualitativas, que inspiram e dão base a este estudo, esta que, segundo Santos (2012), Batista(2012) e Kramer(2008) é a mais aconselhada para o trabalho de investigação com crianças. O percurso etnográfico, realizado em duas escolas públicas destinadas à crianças com faixa etária de até 6 anos de idade, e de etnia predominantemente negra, buscou descrever a cultura de grupos infantis e a sua



relação com as práticas escolares com foco especial no acesso a língua materna, bem como à garantia de direitos sociais. Como técnica investigativa foram realizadas 'rodas dialógicas' , estas que viabilizaram conversas entre as crianças e educadores em formação (estudantes da universidade), para fins de levantamento de dados e posterior descrição dos resultados. Ainda como resultado, destacou-se a necessidade de fortalecimento e ampliação na difusão dos estudos da infância como caminho ético-metodológico e político na formação de professores, seja no contexto da graduação nas universidades brasileiras, seja na educação em serviço. Além disso nota-se que, apesar da ampliação desses estudos, na prática, as crianças na Bahia/Brasil ainda são sujeitos, no geral, destituídos de direitos, valorização e vida digna que inclui educação de qualidade.



SIMPÓSIOS

S1 - Políticas Educativas e Formação Docente na Educação de Infância: questionamento a partir dos Direitos da Criança e das Culturas da Infância - Teresa Sarmiento; Cleriston Izidro dos Anjos; Fernando Ilídio Ferreira; Maria de Lurdes Carvalho; Solange Estanislau dos Santos; Telma Vitoria

Nos dias 5 e 6 de abril de 2016, foi lançada, em Sófia, na Bulgária, uma nova Estratégia do Conselho da Europa (CoE) para os Direitos da Criança (2016-2021), a qual identifica um conjunto de desafios e de áreas prioritárias neste domínio. Os desafios prendem-se com: a pobreza; a desigualdade e a exclusão; a violência; o sistema de justiça feito para adultos; os desafios para famílias e pais/mães; o acismo, discurso de ódio e radicalização; o crescimento num mundo digital; a migração. São cinco as áreas prioritárias definidas: oportunidades iguais para todas as crianças; participação de todas as crianças; uma vida sem violência para todas as crianças; justiça amiga da infância para todas as crianças; direitos da criança em ambiente digital.

Este Simpósio pretende abordar estas questões, considerando a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, e a recente definição da nova estratégia do Conselho da Europa. O principal objetivo do Simpósio é analisar e refletir sobre políticas educativas e curriculares recentes, no âmbito da Educação de Infância, assim como questões da formação e do desenvolvimento profissional docente nesta área. Face a políticas educacionais que estão atualmente em discussão no Brasil e em Portugal, na área da Educação de Infância/Educação Infantil, nomeadamente a Base Nacional Comum Curricular, as Orientações Curriculares e o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência, pretendemos analisar os princípios e os pressupostos relacionados com essas políticas, considerando a especificidade da educação das crianças desta faixa etária e da formação docente nesta área.

Temos assistido nas últimas décadas ao ressurgimento de políticas de pendor tecnocrático e meritocrático na educação, as quais têm acentuado as desigualdades sociais e escolares e fragilizado o sentido democrático e inclusivo da educação pública. O campo da Educação de Infância, tradicionalmente mais ligado à ludicidade, tem sido influenciado por essas políticas, que defendem currículos e formas de organização inspirados mais no modelo académico do que nos direitos e nas culturas das crianças.



Concebendo a Educação de Infância como um campo de conhecimento integrado, transdisciplinar mais do que interdisciplinar, abordaremos dimensões de políticas e de formação procurando questionar e superar a lógica tecnocrática que tende a reproduzir no campo da Educação de Infância a convencional estrutura curricular disciplinar que caracteriza outros níveis de ensino. Procuraremos complementar a análise e a reflexão críticas com a enunciação de perspectivas congruentes com a singularidade da Educação de Infância.

A “religação dos saberes” e a “ecologia dos saberes”, conceitos trabalhados por Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos, respetivamente, constituem um referencial teórico fecundo para a abordagem que nos propomos fazer. Defendemos que é necessário que a formação e as práticas educativas com crianças destas idades se fundamentem e promovam espaços, tempos e experiências adequados aos sujeitos e aos contextos sociais, permeáveis à diversidade cultural, fomentadores da curiosidade e da descoberta, promotores da autonomia e da participação das crianças, propícias ao desenvolvimento de capacidades e competências e do pensamento crítico e criativo.

S2 - A brincar também se aprende - Fernanda Leopoldina, Iolanda Ribeiro, Sylvia Barrera, Gabriela Portugal, Sara Brandão, Sandra Santos, Irene Cadime e Alda Leal

O brincar e a concretização de princípios e objetivos educativos em educação de infância - Gabriela Portugal

Num tempo em se verifica uma focalização em resultados, produtos, competitividade, notas, rankings, assiste-se a uma desvalorização do brincar, atividade vital para o bem-estar e desenvolvimento da criança. Apesar de um discurso muitas vezes abonatório do brincar, enquanto expressão das crianças, semente da criatividade e pro-atividade, na prática, em demasiados contextos de infância, o tempo e lugar do brincar são desvalorizados. Frequentemente, o brincar é visto como uma atividade supérflua, de recreio, preparatória ou antecedendo “as atividades de aprendizagem” que são programadas pelo adulto. Em contraponto, nesta comunicação, com base num enquadramento teórico enformado pela abordagem experiencial da educação, assume-se o brincar como uma atividade séria e pretende-se explorar o sentido do brincar, enquanto via privilegiada para promoção do desenvolvimento e aprendizagens. Pretende-se, ainda, abordar a importância da qualidade dos espaços para o brincar e o papel do adulto.

A brincar também se aprende - Fernanda Leopoldina, Iolanda Ribeiro, Sylvia Barrera

A publicação em Portugal, em outubro de 2010, das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, veio introduzir novas dinâmicas neste nível educativo, muitas das quais se traduziram numa escolarização precoce efetuada sem suporte teórico ou metodológico e, algumas vezes em contradição com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar publicadas em 1997. Nesta



comunicação serão analisados alguns equívocos relativamente à promoção da literacia emergente na educação pré-escolar e apresentada uma proposta de trabalho em que «ouvir», «falar», «ler» e «escrever» – afinal os pilares da literacia emergente – são abordados de forma integrada, lúdica e respeitando as características cognitivas das crianças de 5-6 anos. Esta proposta de trabalho, desenvolvida para a população portuguesa (Viana & Ribeiro, Coords, 2014), tem já uma versão adaptada para o Brasil, que será alvo de uma apresentação com algum detalhe.

O que compreendem as crianças em idade pré-escolar? Avaliação dinâmica da compreensão oral - Sara Brandão, Iolanda Ribeiro, Sandra Santos, Irene Cadime, Fernanda Leopoldina Viana

Nesta comunicação descreve-se o processo de desenvolvimento do *Teste de Avaliação Dinâmica da Compreensão Oral*- TADCO (4-6 anos), que pretende avaliar a compreensão oral de textos em crianças de idade pré-escola. A prova foi construída integrando os princípios da avaliação dinâmica e inclui um conjunto de perguntas visando avaliar a compreensão. As respostas, de escolha múltipla, avaliam quatro níveis de compreensão: literal, inferencial, crítica e reorganização de informação. Caso a resposta seja errada é proporcionada à criança um conjunto de pistas, na sequência das quais lhe é pedido que volte a responder. A prova, em formato digital, é apresentada como um jogo. Nesta comunicação apresenta-se o racional que fundamenta o recurso à avaliação dinâmica, o interface da prova e os dados relativos às suas características psicométricas.

Experiências expressivo-pedagógicas promovendo a Literacia e a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais - Alda Leal

Na presente comunicação defendem-se práticas de experiências expressivo-pedagógicas, promotoras de aprendizagens de sucesso, no âmbito da articulação-curricular envolvendo turmas de continuidade do pré-escolar e do primeiro ciclo do Ensino Básico onde se encontram incluídas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades, no Seixal, durante o biénio 2014/2016. Recorreu-se a atividades de expressão dramática, plástica e de aprendizagem da Língua Portuguesa, dando lugar à criação de fantoches “Bisnaus”, posterior representação gráfica, criação de personagens e narrativas. Registou-se uma evolução a partir da construção fantoches e de materiais expressivos e de literacia capazes de retratar os Fantoches, dando-lhes uma identidade e uma história pessoal.

S3 - Grupos Aprender, Brincar, Crescer: práticas, reflexões, percursos e desafios - Equipa Avaliação: Vanessa Russo, Carla Colaço, Joana Alexandre, Catarina Leitão, M. Clara Barata, Bruno de Sousa.

Equipa de Implementação: Joana de Freitas-Luis, Sónia Lages, Sara Fernandes, Vânia Fardilha, Sandra Loureiro, Joana Moura, Liliana Marques, Lúcia Santos, Sofia Santos, Mafalda Reis.



A Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, a Fundação Bissaya-Barreto, da Universidade de Coimbra (UC), o ISCTE-IUL, a Fundação Calouste Gulbenkian e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP) promovem o Projeto Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC)¹.

Os GABC, já em funcionamento em países como Inglaterra, Escócia, Irlanda, Holanda e Austrália, onde são denominados de *Playgroups*, são grupos de mães, pais, avós ou outros cuidadores que se reúnem algumas vezes por semana em espaços da comunidade com as crianças (normalmente até quatro anos de idade) para interagirem e brincarem em conjunto. O objetivo é fomentar a aprendizagem natural da criança através das brincadeiras e promover interações entre todos os participantes, crianças e adultos.

As famílias foram recrutadas para o projeto com o auxílio de parceiros institucionais e redes de serviços locais, tendo sido distribuída uma brochura de recrutamento de famílias (ficha de pré-inscrição) e criado o *Facebook* do projeto. Algumas famílias inscreveram-se diretamente (famílias autopropostas) e outras famílias foram identificadas por entidades. Para a participação nos GABC as crianças teriam de ter um máximo de 4 anos de idade e não podiam estar a frequentar qualquer resposta formal de educação de infância (ex. creche, jardim de infância ou amas profissionais). Neste momento estão em funcionamento cerca de 30 GABC, estando inscritas um total de 179 famílias.

Os GABC estão a ser implementados em cinco distritos (Porto, Aveiro, Coimbra, Lisboa e Setúbal) com uma frequência bissemanal e de 2 horas por sessão. Cada grupo é dinamizado por dois monitores, oriundos das próprias comunidades, com formação específica para o efeito e supervisionados por um educador de infância, responsável por todo o distrito. Foram realizadas parcerias com 31 entidades, as quais cederam espaços comunitários para o funcionamento dos GABC, sendo estes muito diversificados (bibliotecas, centros de saúde, centros comunitários, centros escolares, centros culturais, associações, fundações e juntas de freguesia). As sessões realizadas com as famílias visam promover as relações interpessoais e a criação de um clima empático, de respeito, cooperação e partilha recíproca, através das atividades educativas e lúdicas que são propostas.

Este projeto-piloto está a ser acompanhado de um estudo, ainda a decorrer, da responsabilidade da UC e do ISCTE-IUL, que tem como objetivo analisar como funcionam os grupos e qual o impacto que têm no desenvolvimento das crianças e nas competências dos cuidadores para interagir com estas, na sua inserção socio profissional e na sua participação na comunidade. Assim, a implementação do projeto-piloto está a decorrer em duas fases. A primeira fase teve início em Outubro de 2015 e termina em julho de 2016 (10 meses). A segunda fase inicia em setembro 2016 e decorre até novembro de 2016 (3 meses).

Neste simpósio pretende-se apresentar quatro comunicações. As duas primeiras remetem para a implementação dos GABC, sendo que a primeira funcionará como uma introdução às restantes. Na primeira comunicação será apresentado o desenho da implementação do projeto bem como a explicitação do que são os GABC. A segunda comunicação irá descrever como tem sido o processo de implementação dos GABC. Irão relatar-se avanços e recuos inerentes à fase experimental de implementação do projeto e irão partilhar-se conquistas das famílias decorrentes das vivências nos GABC. As duas últimas comunicações focam-se mais no estudo da avaliação da implementação e do impacto dos GABC. A terceira comunicação irá focar-se na avaliação da qualidade dos GABC, tendo em vista as perceções dos cuidadores e monitores. Irá também ser apresentada uma inovadora medida de avaliação da qualidade em *playgroups*. A quarta e última comunicação tem como objetivo apresentar a relação entre a participação das crianças nos GABC e o aumento dos seus níveis de *playfulness* (i.e., brincadeira ativa ou predisposição interna para o brincar) por comparação com o grupo que irá participar na segunda fase.



Considerando que este projeto, para além do seu carácter inovador em Portugal, tem vindo a evidenciar resultados significativos noutros países, o simpósio “Grupos Aprender, Brincar, Crescer (*Playgroups for Inclusion*): práticas, reflexões, percursos e desafios” tem como objetivos:

1. Dar a conhecer as práticas e processos inerentes à implementação do projeto GABC;
2. Partilhar alguns resultados relacionados com a experiência-piloto vivida até ao momento;
3. Contribuir para a reflexão em torno das políticas educativas na área da educação de infância em Portugal, nomeadamente para crianças dos 0 aos 4 anos de idade, e na área da intervenção social.

Grupos Aprender, Brincar, Crescer: um novo serviço para as famílias - Sara Fernandes; Joana Freitas-Luís; Joana Moura

Grupos Aprender, Brincar, Crescer: Percursos, conquistas e desafios inerentes à implementação dos GABC - Lages, S., Fardilha, V., & Loureiro, S.

Avaliação da qualidade dos playgroups através de uma escala de observação: relação com perceções e características dos cuidadores e monitores - Russo, V., Alexandre, J., Barata, M. C., Leitão, C., de Sousa, B., Lobo, J., & Mendes, M.

A importância e desenvolvimento da brincadeira ativa no contexto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC) - Colaço, C., Alexandre, J., & Barata, M.C.



S4 - E agora: nós...também! – Rosa Madeira; Inês Marques; Liliana Julião; Isabel Santiago; Júlia Silva; Maria José Melo; Isabel Silva e Sandra Silvestre

Propomo-nos discutir um conjunto de cinco experiências, nas quais os educadores foram desafiados a repartir o poder e o direito de acção social que lhes está institucionalmente atribuído, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, tendo em vista criar condições de reconhecimento público da sua condição de Cidadania.

Trata-se de duas práticas de intervenção educacional e três projectos de investigação-ação participativa, realizados em Jardins de Infância localizados em territórios geográficos e sociais diferentes, onde havia a intenção comum de alterar as condições de participação ativa das crianças quotidianamente garantidas no contexto da relação pedagógica e desenvolvimento do currículo, no sentido de tornar visíveis novas dimensões da acção social das crianças na esfera pública.

Com a discussão de cada um destes processos, pretende-se abrir a discussão sobre as condições que nos parecem indispensáveis para (i) atenuar o impacto da assimetria social que estrutura e tende a definir as situações de interacção social e o conteúdo da comunicação entre adultos e crianças, no quadro da relação pedagógica, (ii) viabilizar a (co)-construção do papel de parceiros de acção para a transformação social (iii) negociar e redefinir condições de cooperação em processos emergentes (iv) assegurar o reconhecimento público da igualdade e da diferença das competências e direitos de acção social de crianças e adultos no desenvolvimento da comunidade.

A discussão será enriquecida pela explicitação dos referentes teóricos mobilizados na caracterização e definição dos contextos de intervenção e de investigação, assim como as metodologias com que se procurou, em cada caso, constituir o grupo como sujeito cuja voz de pretendeu escutar e fazer ouvir para além do jardim de Infância, num espaço público em transformação.

A Aldeia vista pelas Crianças: Percursos da Aventura no Mundo da Cidadania - Isabel Silva e Sandra Silvestre, Grupo Aprender em Festa – Gouveia

O Grupo Aprender em Festa aventurou-se no mundo da cidadania, abriu a porta de instituições, procurou diálogos, agitou consciências e desafiou educadores de uma das freguesias do concelho a conquistar espaços de liberdade, através da iniciativa da Aldeia Amiga das Crianças, num percurso que se iniciou com crianças de Jardim de Infância, e que rapidamente se alargou às crianças do 1º ciclo, às suas famílias, à autarquia e comunidade em geral. Com esta experiência de participação infantil e



cultura de cidadania, propomos um novo olhar à forma como os contextos pedagógicos podem mudar o seu paradigma, passando em primeiro lugar por respeitar e escutar as crianças e o seu conhecimento sobre os territórios.



Entre Livros e Laços: desafiando limites de tempo e espaço entre Jardins de Infância - Isabel Maria Santiago

“Entre livros e laços” é o nome do Projeto-Processo que surgiu no âmbito de um Território Educativo de Intervenção Prioritária. Conta-se que as Educadoras e Crianças ouviram e reagiram ao desejo não concretizado de um menino, que queria acompanhar e apanhar pinhas com a mãe naquele dia. Nasceu daí a história rodada que transformou pinhas em reis, rainhas, príncipes e princesas que, através de diferentes vozes, puderam falar da vida vivida entre adultos e crianças, nos muitos lugares da comunidade. Mais do que espaços e tempos de aprendizagem das crianças, os jardins-de-infância de toda rede, foram redescobertos como sede e polo de um movimento da palavra e de imagens que tornou visível o poder da acção das crianças, contra a opacidade das paredes das salas, a dificuldade de ler dos pais, o desencontro entre vizinhos e o silêncio nos espaços abertos da comunidade, abandonados pela cultura da infância que os poderia fazer falar!

A resposta dos Meninos e Meninas ao desafio de construir Águeda como Cidade Amiga - Júlia Silva; Maria José Melo

Desde 1975 que a Bela Vista Centro de Educação Integrada, procura dar visibilidade e condições de participação às crianças de Águeda, tendo em vista a inclusão plena de todas aquelas que por qualquer situação deficitária, de ordem física, intelectual, social ou outra, se encontrem em risco de marginalização social. Neste sentido tem dado corpo e voz a um movimento social que procura que a comunidade possa ser sentida como lugar de pertença por todos. Foi pela centralidade do papel que tem sido dado às crianças neste percurso, que elas foram investidas localmente do poder de implementar a ideia de Cidades Amigas das Crianças.

Ver para além de um chapéu: inclusão e diferença pela voz das crianças - Inês Margarida Mota Marques

Reconhecendo-se a importância dos valores da Inclusão e Participação na sociedade contemporânea, parte-se para o projeto de investigação com os objetivos de conhecer as perceções de crianças sobre a Diferença, compreender a forma como se relacionam com aquela e empoderar um grupo de crianças, tornando-os agentes ativos de inclusão. Tendo como premissa os ideais do Pequeno Príncipe de Saint-



Exúpery, quem “tinha, sobre as coisas sérias, ideias muito diferentes do que pensavam as pessoas grandes”, optou-se pela metodologia qualitativa e por um desenho de investigação ação participativa que privilegiou o recurso a photo voice, desenhos, walking tours e outras técnicas participativas, com o grupo de crianças parceiras: uma turma inclusiva do nível de ensino pré-escolar. Ao longo do processo investigativo as técnicas participativas e os desafios éticos apresentaram-se como essenciais às dinâmicas de ação partilhadas para co-construção de conhecimento transformador. Como o Pequeno Príncipe, capaz de ver uma jibóia e um elefante para além de um chapéu, concluiu-se do projeto desenvolvido que as crianças podem ser, e devem ser perspectivadas como, agentes de mudança e advocacia em temas relevantes como o da diferença e da inclusão. Assistiu-se a um movimento de Educação e Cidadania, no qual as crianças assumiram protagonismo, que coloca, aos adultos-investigadores, questões a aprofundar em estudos futuros.

Construindo a acção cidadã das crianças em contexto institucional - Liliana Isabel de Barros Julião

O projeto de investigação acção participativa que aqui se relata, foi desenvolvido com um grupo de dez crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, nas Florinhas do Vouga. O estudo exploratório envolveu 109 crianças com idades compreendidas entre 2 e 10 anos. A metodologia privilegiou a técnica de discussão focalizada em que o uso de fotografias, filmes e filmagens serviram como despoletadores de conversa. O percurso pode ser relatado em quatro etapas: construção de um lugar de acção e de (re)conhecimento social; constituição das crianças como sujeito colectivo que fala a partir da Instituição; reconstrução cognitiva do lugar social; e devolução do lugar de coprotagonismo à Instituição. Neste projeto pudemos refletir sobre situações emergentes no encontro imediato entre adultos e crianças, explorar condições favoráveis à simetria no diálogo entre ambos em contextos educativos institucionalizados; contribuir para a reflexão sobre os efeitos ocultos da hierarquização dos papéis dos adultos e das crianças na comunicação, possibilitando a cooperação entre os dois grupos geracionais.



S5 – Literatura e Arte na Infância – Sara Reis; Marta Madureira; Carla Antunes; Maria Flor Dias e Sandra Palhares

A literatura para a infância, enquanto produção cultural preferencialmente destinada às crianças, convive natural e multimodamente com outras expressões artísticas, relacionando-se com a ilustração, enquanto arte aplicada, com a expressão e a educação dramática/teatro, com a música ou com o cinema.

Neste simpósio, que tem como participantes especialistas e/ou investigadores em literatura para a infância, em ilustração ou expressão visual e plástica e em expressão/educação dramática, procurar-se-á estimular uma reflexão assente numa abordagem interartística das manifestações potencialmente vocacionadas para a infância, equacionando alguns dos seus contornos formativos/educativos.

No caso concreto da ilustração, note-se que a sua prática foi ganhando independência pelas qualidades expressivas e pelo uso de suportes específicos, emancipando-se como disciplina autónoma, sobretudo a partir dos meados do século XX. Na base desta redefinição está a convicção de que a ilustração permite o redimensionamento das imagens para leituras diversas. No contexto do álbum ilustrado, uma leitura através do uso de ilustrações simbólicas, capazes de abrir o diálogo com o leitor, estimula a criança para a interpretação das imagens, tornando a leitura mais participativa. Os mecanismos usados para trabalhar esta lógica são variados: uns mais generalistas e independentes do suporte, como são os mecanismos semânticos; outros mais particulares e formais, dependendo dos objetivos da ilustração, do suporte ou do contexto. A palavra literária especialmente vocacionada para os mais novos ganha, assim, uma outra “espessura”, “volumes” e uma “formas” distintas, fica significativamente mais aberta a outros caminhos interpretativos ou a outras leituras, quando acompanhada ou associada sinergicamente à expressão ilustrativa.

Mas a pluralidade de leituras que o texto literário, enquanto objecto estético plurissignificativo ou “obra aberta” (na conhecida acepção de Umberto Eco), autoriza pode também substantivar-se na sua transmutação em texto espectacular ou teatral. No domínio específico da educação, sobressai a educação dramática/teatro, enquanto atividade artística de natureza comunicativa, não raras vezes desencadeada pelo texto literário, e cujas experiências de aprendizagem se alicerçam nos interesses e necessidades da criança. O jogo dramático que caracteriza esta atividade artística, pelo seu carácter lúdico, favorece a livre expressão, a comunicação e a espontaneidade. Tendo por base, muitas vezes,



as brincadeiras improvisadas das crianças, promove o seu envolvimento, para que, em conjunto, reproduzam ações que lhes são familiares e, simultaneamente, as convertam na trama do seu próprio jogo. "*Representam*", assim, o seu próprio ponto de vista do mundo; assumem, espontaneamente, e sem terem consciência disso, convenções dramáticas, distribuindo papéis, criando espaços dramáticos e improvisando (Antunes, 2014:1). Neste contexto, a improvisação e a dramatização, pela possibilidade de adaptação de ideias a ações representáveis, pelo recurso à linguagem verbal ou não verbal, é facilitadora da introdução de vocabulário, aprofundamento de conceitos e desenvolvimento de competências, ao nível da compreensão e imaginação.



S6 -Mapeando Perspetivas e Percursos na(s) Pedagogia(s) da Infância - Cristina Parente e Fátima Vieira; Dalila Lino, Júlia Oliveira Formosinho; Sara Barros Araújo; Sissi Azevedo

O valor da observação e da escuta do quotidiano na Pedagogia da Infância – Cristina Parente e Fátima Vieira

Esta comunicação pretende analisar e discutir a centralidade da observação como competência profissional prática que sustenta a ação do educador de infância.

A análise dos processos de observação e de escuta realizados por uma amostra de educadores em contexto de creche e jardim-de-infância tornou possível identificar estratégias e procedimentos utilizados pelos sujeitos para conhecer as crianças (re) conhecer interesses, competências e necessidades, pensar o contexto para a aprendizagem, realizar uma planificação responsiva, avaliar os processos e as aprendizagens e sustentar a reflexão sobre a prática.

O estudo revela que a observação e a escuta documentadas permitem a educadores e crianças resgatar do quotidiano pedagógico “aquilo que não se pode perder “ e apoia os educadores a introduzirem “coisas extraordinárias” na vida quotidiana e na prática educativa. Também revela que a análise da observação e da escuta realizadas, com recurso a múltiplas interpretações subjetivas num processo co-participado de construção de significados, põe em evidência a competência da (s) criança (s) e do (s) educadores (s). E ainda, que este conjunto de ações só assume sentido e significado quando inscrito e firmado numa praxis da pedagogia como espaço de participação de adultos e crianças.

A abordagem de Reggio Emilia: Uma pedagogia sustentada nas relações e na estética - Dalila Lino

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que é perspectivada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia, numa incessante procura de sentidos e significados. O foco desta abordagem pedagógica, desenvolvida sob a orientação de Loris Malaguzzi, situa-se na criança individual perspectivada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com o ambiente da creche ou do jardim de infância, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente. É no seio destas relações que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e dos adultos: os educadores, os pais e os cidadãos da comunidade que direta ou indiretamente interagem com os protagonistas do projeto educativo. Outra dimensão estrutural e transversal desta proposta pedagógica é a dimensão



estética. A estética está presente nos espaços e nos materiais, na interpelação e questionamento sobre as situações do cotidiano, nas experiências de investigação e de (re) criação que envolvem crianças e adultos em processos de interação e colaboração, no desejo e na esperança de aprender, no conhecimento que se constrói nas relações com o outro, os pares e os adultos, e com o ambiente. Nesta comunicação procura-se discutir os contributos de uma abordagem pedagógica sustentada nas relações e na dimensão estética para o desenvolvimento da qualidade na educação de infância.

Instituindo a Participação: o papel da documentação pedagógica - Júlia Oliveira Formosinho e Sara Barros Araújo

É longo o caminho de procura de uma práxis participativa para a educação de infância. Sabe-se do valor incomensurável da participação da criança nos assuntos que lhe dizem respeito; sabe-se igualmente da competência da criança para essa participação. Essa participação sustenta uma aprendizagem significativa e promove o desenvolvimento da ética e do civismo.

A Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho 2001, 2016) situa-se na família das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007). Esta pedagogia aprendeu que para fazer o caminho da participação é preciso, a montante, desenvolver uma visão democrática do mundo, do homem e da vida, que inspire, a jusante, a escolha de uma epistemologia, uma teoria da educação e uma pedagogia coerentes com aquela visão.

Na Pedagogia-em-Participação aprendemos ainda que a procura de uma práxis testemunhal (Freire, 1997) tem naquelas escolhas os saberes fundantes de um quotidiano que respeita e inclui. Um quotidiano que permite viver a participação e não somente a retórica da participação.

Uma breve incursão num estudo de caso de natureza praxeológica (onde a documentação é simultaneamente meio para fazer pedagogia e para a investigar) iluminará a interatividade do ciclo de ação pedagógica (documentar, planificar, agir, refletir, avaliar, documentar). Este caso ilumina a vivência fenomenológica de um coletivo de crianças e da sua equipa educativa na busca da documentação como base da planificação e da aprendizagem solidárias. Ilumina também a reflexão crítica que sustenta a avaliação da qualidade das aprendizagens feita pelos atores internos, como uma praxis ética de monitorização.

A Educação Jenaplan e suas vivências em contexto escolar - Sissi Azevedo



Tendo como finalidade a partilha de práticas pedagógicas que visam a participação e autonomia das crianças, a presente comunicação incide na educação Jenaplan e a sua vivência em contexto escolar nos Países Baixos.

Os resultados apresentados decorrem de um trabalho de investigação de orientação etnográfica no âmbito do curso de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Sociologia da Infância da Universidade do Minho. A partir do referencial epistemológico da Sociologia da Infância, analisaram-se as formas de participação, de autonomia e de aprendizagem de crianças dos 4 aos 6 anos de idade numa primária Holandesa com pedagogia Jenaplan. As técnicas utilizadas compreendem às características da investigação etnográfica - a observação participante, a entrevista, a análise de documentos, e a metodologias de natureza participativa com as crianças, nomeadamente a fotografia e o desenho.

A educação Jenaplan foi concebida por Peter Petersen, no início do século XX na Alemanha, influenciado por alguns educadores progressistas como Dewey e Froebel. A educação Jenaplan entende a Escola como uma comunidade baseada em valores como o humanismo, a convivialidade e a cooperação. Deste modo, os ambientes de aprendizagem são criados com a finalidade de favorecer um plano rítmico de atividades das crianças propostos em quatro atividades básicas: comunicação, jogo, trabalho e celebração. Numa alusão ao ambiente familiar, as crianças estão reunidas por grupos de idades heterogéneas como uma continuidade das atividades familiares e da sociedade. O currículo Jenaplan encontra-se desenhado em oito áreas de conhecimento e pretende desenvolver competências académicas, sociais e morais de modo integrado e não por disciplinas, com a exceção da língua e da matemática que podem assumir a estrutura em lições com grupos homogéneos de crianças. Situada num contexto socioeconómico que enfatiza crescentemente os resultados escolares em detrimento do desenvolvimento integral das crianças, as escolas Jenaplan deparam-se com desafios que as solicitam a adaptar e flexibilizar os seus currículos e práticas. Professores e pais procuram um constante equilíbrio entre os princípios pedagógicos pelos quais se orientam e as normas ministeriais que aumentam o controlo e procedimentos burocráticos e de avaliação. Não obstante a estes desafios, constatou-se que as crianças regulam-se equilibradamente entre fruição e controlo, em grande parte devido às condições estruturadas pelos adultos. Estes partilham de uma referência que é a Educação Jenaplan, um modelo que privilegia a ação pedagógica a partir da participação das crianças e do desenvolvimento das suas competências pelas linguagens da criança. Apontam-se algumas das principais reflexões decorrentes da investigação: i) os espaços, tempos, materiais organizados pelos professores a partir da pedagogia Jenaplan, que constituem ambientes estimulantes para a



aprendizagem, cooperação e autonomia das crianças, e ii) a agência das crianças, visível pela qualidade da sua participação na recolha e interpretação dos dados e pelos modos como intervêm na organização escolar e nas decisões dos professores.



OFICINAS

1 - OFICINA DE FORMAÇÃO - BABYOGA

Dinamizadora - Grazielle Fülber

O Babyoga é uma metodologia específica para bebés dos dois meses aos quatro anos, que resulta de uma mistura entre a adaptação de postura do yoga tradicional aos bebés, com a prática de movimentos desenvolvidos para estimular a integração sensorial do bebé.

Esta metodologia, que visa essencialmente o desenvolvimento psicomotor e emocional, sendo cada bebé é acompanhado por um adulto, torna visíveis os benefícios que unem a prática do yoga ao desenvolvimento do bebé estimulando o seu potencial inato.

A Escola Babyoga classifica como B1 a prática para/com bebés até nove meses, diferenciando-se esta de outras fases do desenvolvimento do bebé. Trata-se de uma fase em que os bebés necessitam mais de uma atenção minuciosa sobre as suas vidas, na convivência nos berçários com as auxiliares, com as educadoras, com os outros bebés e com os espaços onde estão inseridos.

Esta oficina de Babyoga dirige-se a profissionais que lidam com crianças, sobretudo educadoras de infância e auxiliares, tendo como objetivo proporcionar uma visão integral de bebé, no sentido amplo de corpo, mente e espírito. Acreditamos que os/as participantes, a partir das suas sensações e percepções na vivência do Babyoga, conseguirão compreender melhor esse outro ser e dar-lhe um atendimento mais humanizado, fortalecendo o cuidar e o educar nas suas práticas educativas.



2 - OFICINA DE FORMAÇÃO - O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM ARTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: METODOLOGIAS, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Dinamizadora - Raquel Filipa Santos Mateus

Na Educação Pré-Escolar, o domínio das Expressões – Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical – integra a área de conteúdo “Expressão/Comunicação”, cujo objetivo é desenvolver linguagens múltiplas, como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo. Desta maneira, tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), requer-se, da parte do educador, a estimulação do contacto da criança com a pintura, a escultura ou outra forma de arte e de cultura, permitindo-lhe explorar diferentes técnicas e materiais, ampliar o seu conhecimento do mundo, apurar o sentido estético e incentivar a imaginação. Neste sentido, a metodologia subjacente ao Programa de Educação Estética e Artística (Ministério da Educação, 2010) constitui uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem na mencionada área, uma vez que evidencia o seu carácter multissensorial e interpretativo. Estando estruturado segundo três eixos conceitualmente consistentes – fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação –, permite delinear e concretizar as práticas pedagógicas.

São os seguintes os objetivos desta oficina de formação:

- Enquadrar as Expressões na Educação Pré-Escolar;
- Reconhecer a arte como área de conhecimento;
- Compreender a importância da educação estética e artística;
- Conhecer os fundamentos e organização do Programa de Educação Estética e Artística;
- Explorar metodologias a partir dos três eixos do Programa: fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação.

Na componente teórica far-se-á a contextualização das Expressões na Educação Pré-Escolar (fundamentos, objetivos, conteúdos e metodologias) e apresentar-se-á o Programa de Educação Estética e Artística. Para tal, recorrer-se-á à exposição e promoveremos o debate.

A componente prática incidirá na Expressão Plástica, procedendo-se à análise de obras de arte, de acordo com os três eixos do Programa. Para tanto, os educadores serão levados a observar obras, desfrutando da diversidade de estímulos que estas lhes transmitem (fruição-contemplação), sendo, em seguida, orientados no diálogo argumentativo, para explorar o significado e sentido dessas obras (interpretação-reflexão), e por último,



serão incentivados a manipular materiais, de forma a produzir algo (experimentação-criação). Deste modo, terão oportunidade de usar a metodologia que poderão transpor para o seu contexto educativo.

3 - OFICINA DE FORMAÇÃO - A MEDITAÇÃO E A CRIANÇA NA ESCOLA

Dinamizador - Hugo Monteiro Ferreira

No ano de 2007, por ocasião de nosso doutoramento (UFRN), apresentamos resultados sobre a importância da meditação para a formação de leitores infantis. Na época, nosso trabalho foi considerado inovador e criativo. Em 2012, iniciamos estudos aprofundados sobre meditação tibetana e vimos que existe uma relação profícua entre meditar e se manter atento. A manutenção da atenção em crianças pode importar a minimização de problemas relacionados à concentração e à reflexão. A meditação com crianças pode ajudar na diminuição e erradicação da ansiedade e do estresse.

Nessa oficina, direcionada a educadores de infância, pretendemos experimentar técnicas de meditação que podem conduzir o participante a sentir a importância do ato meditativo nos processos docentes. Acreditamos que, se realizada com frequência e de modo adequado, a prática meditativa trará ao educador de infância elementos que poderão ajudá-lo a realizar práticas em sua sala de aula. Pretendemos fazer uma oficina de natureza vivencial, nesse sentido, faremos atividades corporais que poderão ajudar na internalização das ideias teoricamente discutidas.

O objetivo desta oficina é experimentar atividades que conduzam à meditação, estando aberta a todos os interessados, no máximo 30.

A oficina terá lugar numa sala de aula ampla, com recurso a aparelho de som, data-show, esteiras para cada participante. Os participantes deverão usar roupas leves.



4 - OFICINA DE FORMAÇÃO - EDUCAÇÃO VOCAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Dinamizadora – Liobá

A voz é o reflexo da personalidade e individualidade. O seu bom uso permite ao locutor expressar-se com clareza, fluência e confiança. No entanto, nem todo o indivíduo nasce afinado e com consciência do mecanismo da sua voz.

Este workshop tem por objetivo esclarecer acerca dos mecanismos da voz, dando a conhecer exercícios de aquecimento muscular, respiratórios, articulatórios e fonatórios que promovam a saúde vocal das crianças e do educador. Numa segunda parte, serão apresentados projetos pedagógicos na área da Educação Musical em diferentes contextos escolares. Partindo da voz, explorando a cultura musical, transformam-se em musicais adaptados para os mais pequenos que respeitam as suas características vocais e promovam o gosto pela música.



5 - OFICINA DE FORMAÇÃO – INFÂNCIA, JOGOS CORPORAIS E EDUCAÇÃO

Dinamizadoras - Cilene Canda e Leila Soares

Vivência teórico-prática de jogos corporais, destacando a sua relevância para a formação integral da criança. Relações entre o jogo, a corporeidade e seus potenciais pedagógicos na educação infantil. Compreensão da criança enquanto ser sócio-histórico-cultural com modos peculiares de aprendizagem. Experimentações de jogos de expressão corporal, articulada com a discussão sobre a importância de práticas lúdicas no trabalho pedagógico de creches e pré-escolas.



6 - OFICINA DE FORMAÇÃO – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dinamizadora - Nanci Rebouças Franco

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”
(NELSON MANDELA)

As pesquisas sobre as relações raciais na educação infantil (E.I) são recentes e vem crescendo gradativamente a partir do final da década de 90 (GODOY, 1996; DIAS, 1997,2007; CAVALLEIRO, 1998; DAMIÃO, 2007; ABRAMOWICZ ; OLIVEIRA, 2010; ROSEMBERG, 2012). Isso é consequência do próprio interesse em pesquisas que tratam sobre E.I no Brasil, resultado das mobilizações da sociedade civil pelos direitos das crianças pequenas. Diante o exposto, a referida oficina proporciona conhecimentos teórico-práticos sobre educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, no intuito de subsidiar a construção de um trabalho pedagógico que contemple as diferenças existentes no espaço da escola. Ressaltamos que “educar para as relações étnico-raciais” é um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e consequentemente no espaço da escola, o que colabora na construção de uma sociedade anti-racista. E isso deve ser compromisso político de todos – Estado, Movimentos Sociais, Universidade, Escola, Comunidade, Família, pois, como diz o provérbio africano: “É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança”.



7 - OFICINA DE FORMAÇÃO – MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO +1

Dinamizadora - Mercedes Carvalho

A criança, desde pequena, tem a todo momento contato com os números nos diversos períodos de seu dia. Quando vê preços de mercadorias em lojas e supermercados, quando observa os números das casas, dos telefones, de sua idade e de seus amigos, quando se pesa, quando participa de jogos, etc. Enfim, todo esse contato informal com os números propicia a ela identificar a representação numérica de determinadas quantidades o que não significa que ela esteja relacionando o numeral à quantidade.

As hipóteses sobre o *Sistema de Numeração* que a criança formula devem ser consideradas na aprendizagem dos números propiciando a elas situações onde eles possam contar e recontar compreendendo o padrão do sistema de numeração decimal, iteração de 1, e não simplesmente decorar a sequência numérica.

Será utilizado o seguinte material: Data show, computador, material dourado.



8 - OFICINA DE FORMAÇÃO – MÚSICA E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) DE INFÂNCIA

Dinamizadores - Cleriston Izidro dos Anjos e Petterson William de Sousa

Trata-se de uma proposta de trabalho teórico-prático com o tema “música e movimento na formação do/a educador/a de infância”, numa perspectiva de aguçamento dos sentidos do(a) educador(a) para as manifestações populares brasileiras, tendo como base as cantigas e as brincadeiras de roda, assim como por meio do contato com a Música Popular Brasileira (MPB) e elementos cênicos do trabalho de Maria Bethânia (Brasil): figurinos, cenários, expressão corporal, textos e canção. Do ponto de vista da prática pedagógica, a oficina se propõe a oferecer uma experimentação daquilo que é desenvolvido com as crianças bem pequenas (1 a 3 anos de idade) e com as crianças pequenas (4 e 5 anos de idade) em algumas Instituições de Educação Infantil (IEI) da rede municipal de Educação de Maceió (Alagoas, Brasil) e a oportunizar um breve debate acerca de como estamos a tratar das questões que envolvem a música e o movimento nas IEI.